Die Praxis der Herbartianer.

Der Ausbau und gegenwärtige Stand der Herbartschen Pädagogik

überſichtlich und ſyſtematiſch geordnet und zuſammengeſtellt

nebſt zahlreichen

Unterrichtsbeiſpielen und Muſterlektionen.

Zugleich ein **Kommentar** zu des Verfaſſers Werk: „Vollſtändige Darſtellung der Lehre Herbarts ꝛc.“ (I. Band der „Klaſſiker der Pädagogik“.)

Ein theoretiſch-praktiſches Hilfsbuch zum Studium der wiſſenſchaftlichen Pädagogik.

Für Lehrer, Leiter und Freunde der Schule

aus Herbartſchen Quellen bearbeitet und herausgegeben

von

Dr. Ernſt Wagner.

Sechſte Auflage.

Langenſalza,
Schulbuchhandlung
von F. G. L. Greßler.
1894.

„Wer sich einmal in die Herbart-Zillerschen Gedanken gründlich vertieft hat, kommt von ihnen nicht wieder los. Sie sind von siegender Gewißheit und gewähren die kräftigsten Antriebe zu einer reichen erzieherischen Thätigkeit.“ Dr. Rein.

Vorwort zur dritten bis sechsten Auflage.

Das vorliegende Buch hat in kurzer Zeit sechs starke Auflagen erlebt, — gewiß der deutlichste Beweis von der Notwendigkeit und Brauchbarkeit desselben. Die letzten Auflagen haben wesentliche Veränderungen nicht erfahren. Neu hinzugekommen sind zwei Paragraphen, und zwar: § 11. Die Hypothese von den Seelenvermögen. § 12. Die angeborenen geistigen Anlagen.

So möge denn das Buch auf seiner neuen Wanderung wiederum sich Freunde erwerben und denselben das Studium der Herbartschen Pädagogik erleichtern und fördern helfen!

Der Verfasser.

Inhaltsverzeichnis.

Vorbemerkung.

Dieses vorliegende Buch bildet einen Kommentar, ein Erläuterungswerk zu dem bereits in gleichem Verlage erschienenen ersten Band der „Klassiker der Pädagogik“, welcher enthält: „**Vollständige Darstellung der Lehre Herbarts**“ **(Psychologie, Ethik** und **Pädagogik)** aus sämtlichen Werken und nach den eigenen Worten **des großen Denkers übersichtlich und systematisch geordnet.** Zum Studium für Lehrer und Freunde der Pädagogik herausgegeben von Dr. Ernst Wagner. 7te Auflage. — Es wird daher im nachfolgenden auf das genannte Werk, resp. auf die darin enthaltenen Kapitel und Paragraphen stets Bezug genommen und hingewiesen werden. Im übrigen gilt auch hier das Vorwort desselben.

Am besten ist es, beide Bücher gleichzeitig zu studieren. Das vorliegende Werk soll einen Beitrag zum **nähern Verständnis** und zur **Veranschaulichung der Herbartschen Pädagogik** liefern. Mit Hilfe desselben wird sich jeder strebsame Lehrer, bei Fleiß und Ausdauer, leicht in die neue Lehre hineinfinden. „Wer sich einmal in die Herbart-Zillerschen Gedanken gründlich vertieft hat, kommt von ihnen nicht wieder los. Sie sind von siegender Gewißheit und gewähren die kräftigsten Antriebe zu einer reichen erzieherischen Thätigkeit.“

Allgemeine Einleitung.

§ 1. Über die Bedeutung Herbarts.

Was Herbart (4. Mai 1776 bis 14. Aug. 1841) der deutschen Philosophie gewesen ist und immer sein wird, das ist zwar wohl in den Lehrbüchern der Geschichte der Philosophie allmählich zur Anerkennung gelangt, aber in das Bewußtsein des Volkes, des weiten Kreises der Gebildeten, ist es noch nicht tief genug eingedrungen. Und das ist ja auch nicht zum Verwundern, wenn man an die herbe Strenge, die verstandesmäßige Nüchternheit, die kalte Logik des Philosophen denkt. Kant ist eine populäre Figur. Fichte ist der große Patriot. Schelling ist der Philosoph der Romantik. Hegels pantheistischer Optimismus ist in allen Tiefen eingesickert. Und erst Schopenhauer — er beherrscht das moderne Feuilleton. Im Vergleich mit ihnen steht Herbart noch immer einsam da — er hat eine große Schule gemacht, aber das Herz des Volkes hat er noch nicht gewonnen, das durch Glanz geblendet sein will. Und doch schlug gerade Herbarts Herz so warm für das Volk. War es doch die Wissenschaft und Kunst der Erziehung, der sittlichen Bildung des kommenden Geschlechtes, welche er mehr als alle jene Berühmteren zusammen pflegte, bereicherte, ja begründete. Es giebt keinen Pädagogen, vom Volksschullehrer bis zum Oberschulrat, dem sein Name nicht ein vertrauter Klang wäre. Und wenn Herbart die Ansicht ausgesprochen hat, daß die wissenschaftliche Bearbeitung der Pädagogik überhaupt auch die höchsten Gebiete der Philosophie beeinflussen werde, so darf hier wohl die konkret gewendete und schon vielfach bestätigte Vermutung sich äußern, daß es die Schule sei, durch welche Herbarts Philosophie immer mehr ins Leben, ins Volk eindringe.

Der Mann, der das zarte Kindesalter durch das „ABC der Anschauung“ nach Pestalozzischen Grundsätzen erziehend bilden wollte, war aber auch Meister in den abstraktesten Problemen der Metaphysik, welche die höchste geistige Manneskraft erfordert. Und was

er hier geleistet, wird durch die Gründlichkeit der Methode, die Besonnenheit der Argumente ein stets wirksames Ferment der Philosophie bleiben. Seine Kritik der durch die Erfahrung suggerierten metaphysischen Begriffe, des einheitlichen Dinges mit seinen vielen Eigenschaften, der Veränderung, des Verhältnisses der Ursache zu der aus ihr hervorgehenden Wirkung,. des sich selbst wissenden und bestimmenden Ich, der Nachweis der in diesen Begriffen enthaltenen Widersprüche und der scharfsinnige Versuch der Lösung der letzteren — werden für jeden ernsthaften Denker immer neue Belehrung und Anregung bieten. Und das um so mehr, als Herbart, ein gründlicher Kenner der Geschichte der Philosophie, überall den Zusammenhang mit der Vergangenheit aufdeckte und wahrte. Die an Leibniz anknüpfende Monadologie, welche Herbart im Gegensatz zu dem den Boden der Erfahrung verlierenden Idealismus seiner gefeierten Zeitgenossen, besonders Hegels, als „Realismus" bezeichnete, ist eine der großen, durch die Natur der gegebenen, hervorgetriebenen, methaphysischen Theorieen, welche neben den übrigen wenigen Grundansichten ihren gleichberechtigten Rang stets behaupten wird: ja einige specielle Eigentümlichkeiten, so besonders die enge Fühlung mit den Grundhypothesen der Naturwissenschaft, weisen der Herbartschen Metaphysik einen hervorragenden Platz an. Niemand hat außerdem mehr zur scharfen Distinktion der Probleme, zur genauen Sonderung von Gegebenem und Gesuchtem, zur klaren Besinnung über die Methode beigetragen als Herbart. Und wenn die neuere philosophische Litteratur, deren methodische Schärfe durch die Genialität der Schopenhauerianer abgestumpft zu werden bedroht war, doch noch teilweise eine erfreuliche Strenge der Gedankenführung sich gerettet hat, so ist dies das unleugbare Verdienst der Herbartischen Schriften. Und so gilt, was Kant von einem viel Geringeren sagt, von Wolf, er sei „durch seine strenge Methode der Urheber des Geistes der Gründlichkeit in Deutschland" geworden, nämlich im achtzehnten Jahrhundert, mit demselben Rechte von Herbart für den heutigen Zeitraum.

Aber fast noch mehr als seine Metaphysik, hat seine Psychologie das Recht, den ihr von Drobisch 1834 gegebenen und seit-

dem allgemein gewordenen Beinamen einer „exakten Philosophie“ anzunehmen. Was Herbart der Psychologie gewesen ist, ist das unbestrittenste und unverwelklichste Blatt in seinem Ruhmeskranze. Er verjagte die Gespenster der „Seelenvermögen“, welche selbst den „alles zermalmenden“ Kant noch getäuscht hatten. Er setzte an Stelle jener „Kräfte“, deren sich die unorganische Naturwissenschaft schon durch Cartesius und Galilei erledigt hatte, welche die organische Naturwissenschaft trotz Molières beißendem Spott ernstlich eben damals abschüttelte — an ihre Stelle setzte er das gesetzmäßige Spiel der seelischen Grundphänomene, die scharfsinnige Theorie des Gleichgewichts und der Bewegung der Vorstellungen, die Lehre von ihrer Verbindung und Verschmelzung, ihrem Streit und ihrer friedlichen Komplexion, ihrem Sichheben und Sichdrücken, ihrem Fallen, Steigen und Fließen. Daß erst dadurch die Psychologie aus ihrem noch halbmythologischen Stadium den Weg zu einer der Naturwissenschaft gleichwertigen positiven Wissenschaft einschlug, das ist nun allgemein anerkannt. Und hoch steht diese Psychologie, trotz ihrer metaphysischen Abstraktheiten, über der empirischen Psychologie der Engländer. Diese brachten es nie und bringen es selbst heute noch nicht hinaus über den schon von Hobbes entdeckten Grundprozeß der Association der Vorstellungen, der doch als ein relativ niedriger und so zu sagen psychomechanischer Prozeß nicht imstande ist, jene feineren und tieferen Seelenvorgänge zu erklären, welche durch den von Herbart entdeckten, psychochemischen Apperceptionsprozeß erst faßbar und begreiflich werden. In diesem Sinne wurde Herbart der Begründer der deutschen Psychologie. Und diese Theorie der Seelenprozesse ist so wenig von der neueren „physiologischen“ Psychologie überflüssig gemacht worden, daß deren verdienstvoller Hauptvertreter selbst ausdrücklich das Gegenteil erklärt hat: „Die physiologische Analyse kommt an einen Punkt, wo die Vorstellungen, mögen sie noch so sehr organisch bedingt sein, ihren immanenten Gesetzen folgen.“ Und diese Gesetzlichkeit derselben hat Herbart zum erstenmal scharf formuliert und dadurch den weithinwirkenden Anstoß gegeben, auch die kompliziertesten physischen Phänomene in einfache Grundprozesse aufzulösen.

Aber der Mann, der in dieser Weise schonungslos die höchsten und inhaltsreichsten Seelenprodukte in ihre elementarsten Bestandteile und allgemeinsten Gesetze analysierend verfolgte, wie er die komplizierte Erscheinungswirklichkeit in Monaden und Vorgänge zwischen ihnen zersetzt hatte, derselbe analytisch zerfasernde Geist pflanzte auf seinen Realismus einen ethischen Idealismus auf, der das schönste Zeugnis davon ablegt, daß Herbart jene Analyse durch Synthese zu ergänzen vermochte. Herbart wurde nicht bloß den Thatsachen gerecht: er wußte auch, was wir dem Ideale schulden. Wohl hatte er alle Seelenvorgänge in Relationen von Vorstellungen aufgelöst: aber die absoluten Wertschätzungen, die ethischen Beurteilungen blieben ihm fest stehen, ja er begründete sie fester denn je; selbst bei Platon und bei Kant war das Gute noch mit dem Nutzen legiert, um ihm Eingang zu verschaffen. Erst Herbart verschmähte jeglichen eudämonistischen Beisatz in direkter Fortbildung Fichtes, aber dessen überherbe Strenge mildernd durch Zusammenstellung des Guten mit dem Schönen. Die Ideeen der inneren Freiheit, der Vollkommenheit, des Wohlwollens, des Rechtes, der Vergeltung sind ihm die ethischen Musterbegriffe, welche sowohl dem Leben der Einzelnen, als dem des Staates zur Regulative dienen. Es darf wohl erwähnt werden, daß die jetzt wieder in den Vordergrund tretende ethische Staatsidee von keinem schärfer als von Herbart aufgestellt worden ist, und daß einer ihrer heutigen Hauptverfechter, Schmoller, dem Herbartschen Arsenale manch schneidige Waffe verdankt. Und in diesem Zusammenhange mag auch gesagt werden, daß Herbarts Schriften von einem überall selbst durch die abstraktesten Begriffsschichten hindurchquellenden, warmen, sittlichen Idealismus durchtränkt sind, daß seiner oft so nüchternen, so logisch strengen Feder Stellen entflossen sind, welche durch ihr ergreifendes Pathos, durch phantasievolle Diktion sich überraschend auszeichnen, und ebenso gut als „Lichtstrahlen“ dem allgemeineren Leserkreise sich darbieten ließen, wie hervorragende Aussprüche Hegels oder Schopenhauers.

Metaphysik, Psychologie, Ethik — alle drei verdanken Herbart außer der Strenge der Methode die fruchtbarsten Gedanken. Was er der Pädagogik ist, wurde schon berührt. Indem er als den

centralen Erziehungszweck die Ausbildung des Charakters in dem „bildsamen“ Individuum postulierte, wußte er dadurch die pädagogische Wissenschaft mit dem Geiste des sittlichen Ernstes zu durchdringen. Aber er versäumte darüber nicht die Methodik des Unterrichts, die besonders auf die Pädagogik der Volksschule den erheblichsten Einfluß gewann, während seine gymnasialpädagogischen Ideeen, wenn auch in Österreich, so doch noch nicht in Deutschland genugsam beachtet sind. Andere Wissenschaften endlich, außer den vier aufgezählten, so die Ästhetik, verdanken Herbart Anregungen, welche bei seinen Schülern, besonders bei Zimmermann, die schönsten Früchte wissenschaftlicher Arbeit gezeigt haben. (Von Prof. Vaihinger a. „Allg. Ztg.“ 1883)

§ 2. Die Pädagogik als Wissenschaft.

Das pädagogische Denken nimmt in unseren Tagen einen erfreulichen Aufschwung. Die Planlosigkeit, die noch vor gar nicht so langer Zeit überall da zu bemerken war, wo es sich um pädagogische Dinge handelte, macht mehr und mehr wohldurchdachten Überlegungen Platz. Eine der erfreulichsten Folgen dieses Umschwunges ist die Thatsache, daß es neuerdings immer seltener versucht wird, der Pädagogik ihren Charakter als Wissenschaft zu rauben. Diejenigen aber, welche sich dessen wirklich noch unterfangen — und man findet in der That, z. B. in Programmarbeiten, noch dahinzielende Äußerungen — machen sich einer schweren Unterlassungssünde schuldig, um so schwerer, je gelehrter der betreffende Referent ist oder sein will. Es braucht ja kaum ausgesprochen zu werden, daß es das Wesen des Gelehrten ist, auf die Gründe und Quellen zurückzugehen. Wer dies bei der Publizierung eines Urteils versäumt, begiebt sich somit jenes Ranges.

Vor wenig Jahrzehnten brauchte man nun nicht gerade lange nachzuforschen, um einzusehen, wodurch die weitverbreitete Meinung, daß die Pädagogik keine Wissenschaft sei, sich gebildet habe. Ja, man konnte es den Leuten kaum übel nehmen, daß sie zu dieser Ansicht sich bekannten.

Wenn das Wesen des Begriffes „Wissenschaft“ zunächst darin besteht, daß eine feste Grundlage vorhanden sein muß, auf welcher das ganze Gebäude von Schlüssen und Bestimmungen sicher aufgebaut werden kann, so braucht man nur die Auslassungen des im Anfang unseres Jahrhunderts bekanntesten und bedeutendsten Theologen — ich meine Schleiermacher — über Pädagogik zu lesen, um zu erkennen, wie jene Meinung in das gelehrte und gebildete Publikum überhaupt kam. Und die Pädagogik schien ja damals, als noch die Schule nur ein Anhängsel der Kirche war, höchstens als gelegentlich von den Theologen zu behandelndes Nebenfach eine kümmerliche Existenz auf der Universität beanspruchen zu dürfen.

Bei Schleiermacher also finden wir eine Untersuchung über die Allmacht und die Beschränktheit der Erziehung; er kommt zu dem Schlusse: „Die Pädagogik muß demnach so konstruiert werden, daß sie nicht fehlt, wenn das eine, und auch nicht fehlt, wenn das andere wahr ist.“ Nicht zu verwundern ist demgemäß, daß er weiterhin zu der Annahme kommt, daß die Theorie sehr wenig, die Praxis alles zu entscheiden habe. Ein Hauptgrund dieses Schwankens, dieser Unsicherheit ist, wie Schleiermacher selbst zugesteht, der Mangel einer klassischen Psychologie, so daß er nur „instinktartig“ bei Aufstellung seiner pädagogischen Ausführungen verfahren kann.

Nach solchem Vorgange mußten natürlich alle diejenigen, die irgend mit der Erziehung zu thun hatten, bestärkt werden in den Anschauungen des natürlichen Menschen, als ob dem rechten Erzieher in jedem einzelnen Falle wie eine Art Offenbarung inne würde, was er zu thun, wie er sein Erziehungsgeschäft zu verwalten habe. Die Ansicht also, daß die Pädagogik keine Wissenschaft sei, ist zurückzuführen einmal auf den Glauben, welchen man Autoritäten wie Schleiermacher schenkte, dann aber auch auf das Fehlen aller Grundlagen, so daß es unmöglich schien, in paedagogicis Regeln, allgemeingültige Normen aufstellen zu können. Freilich folgte auch für jeden hieraus das Recht, in allen Fragen der Erziehung mitzusprechen — wie wir es ja genügend erlebt haben — und keine Autorität, auch nicht die des geschulten Lehrers,

in diesen Dingen anzuerkennen. Denn einen gewissen „Instinkt“ besitzt schließlich jeder Mensch, und da die Erziehungskunst nach Schleiermacher, dem sich ja viele, auch aus der Lehrerwelt, angeschlossen, nicht lehrhaft ist, so brauchte einer nur einen einigermaßen gesunden Menschenverstand zu haben, um die guten Regeln, wie sie Schleiermacher hie und da dem Erzieher giebt, zu handhaben, vielleicht selbst sogar aufzufinden.

Die Folge mußte notwendigerweise eine Degradation des Lehrerstandes sein. Derselbe hatte ja nicht einmal das vor den anderen Ständen voraus, was der Handwerkerstand voraus hat: eine ihm eigentümliche, von niemand sonst verstandene Kunst. Denn das bißchen Lesen, Schreiben, Rechnen, Erzählen 2c. der Jugend mitzuteilen, schien auch keine Hexerei. Nur die Lehrer an den höheren Schulen, z. B. die Philologen, machten eine Ausnahme, sie verstanden die fremden Sprachen, welche ja kein Allgemeingut sind, sie hatten also unbestritten eine Wissenschaft. So kam es, daß nur sie einer besonderen Würdigung wert zu sein schienen. Der Stand der Gymnasiallehrer erhob sich unwillkürlich um ein bedeutendes, während die Volksschullehrer herabsanken zu einer Art Lückenbüßer, die nicht zu entbehren seien, da nicht jeder Familienvater Zeit und Lust habe, seinen Kindern die vier Species 2c. selbst beizubringen. Die Lehrer schienen also dazu da, um die Kinder gewisse Kunstfertigkeiten zu lehren, die zum späteren Fortkommen unentbehrlich wären, weil die Menschen, unter denen jene aufwachsen, dieselben besitzen und gebrauchen.

Diese Meinungen sind aber auch heutzutage trotz des oben erwähnten Fortschrittes noch vielfach verbreitet und werden kaum früher vollständig verschwinden, als bis eine Generation herangewachsen ist, die aus eigener Erfahrung die Überzeugung gewonnen hat, daß auch hinter einem Volksschullehrer noch etwas mehr steckt, als ein bloßer „Handlanger“. Denn schon Goethe sagt: „Mit einer erwachsenen Generation ist nicht viel anzufangen, in körperlichen Dingen wie in geistigen, in Dingen des Geschmacks wie des Charakters. Seid aber klug und fangt es mit der Jugend an und es wird gehen.“

Wie aber kann einer jüngeren Generation jene Überzeugung beigebracht werden? — Vor allem und zunächst ausschließlich dadurch, daß einmal die Volksschullehrer selbst in Wahrheit anerkennen, daß die Pädagogik eine Wissenschaft sei: d. h. daß sie nicht bloß davon reden und die bezügliche Behauptung aufstellen, sondern daß sie mit der That den Besitz dieser Wissenschaft nachweisen; daß sie darthun, wie sie sich völlig klar sind erstens darüber, wozu ein Kind erzogen werden soll, und zweitens darüber, wie ein Kind zu erziehen ist; daß sie ferner durch ihren Unterricht den unwiderleglichen Beweis liefern, das Unterrichten sei doch eine Kunst, besonders dadurch, daß sie ihren Unterricht in den Dienst der Erziehung selbst stellen. Denn solange derselbe nur ein Mitteilen von Kenntnissen ist und sein soll, hat er immer etwas Handwerksmäßiges an sich, scheint er immer nur im besten Fall auf einigen leicht zu lernenden Kunstgriffen zu beruhen. Die höhere Weihe, die Tiefe, das, was ihn über das Gewöhnliche erhebt, erhält der Unterricht nur dann, wenn mit ihm und durch ihn selbst erzogen werden soll.

Und es ist dafür gesorgt, daß man weiß, wie das zu geschehen hat. Denn wir tappen nicht mehr, wie Schleiermacher, im Finstern. Heutzutage kann sich ein Lehrer nicht mehr wie damals entschuldigen: In diesen Dingen läßt sich nichts Gewisses sagen; da muß jeder seinem Gutdünken folgen; es führen ja viele Wege nach Rom! — Nein, nur ein Weg ist der richtigste, kürzeste, beste, und es sind Lichter genug aufgestellt, diesen Weg zu erleuchten, und ein jeder, der ein Herz für die Sache hat, kann die Anzahl derselben vermehren. Es ist vor allem der Grund gefunden, auf welchem ein festgefügtes Gebäude ruhen kann, und dieser Grund ist eine echt christliche Ethik. Nur, wer die Forderungen der christlichen Ethik kennt und vor allen Dingen anerkennt, zumal auch dadurch, daß er sie selbst befolgt, kann die Hauptfrage beantworten: wozu ein Mensch erzogen werden soll. Nur ein in solcher Weise vorbereiteter Lehrer kann auch zugleich Erzieher sein. Nur er ist imstande, alle die vielen ethischen Einzelfragen, die einem im Unterricht vorkommen, richtig zu entscheiden, d. h. so, daß sie vollkommen

mit den ethischen Hauptgrundsätzen harmonieren. Und jedem Lehrer der biblischen und profanen Geschichte sind bei einzelnen Partieen gewiß schon Zweifel gekommen, wie er sich entscheiden solle, von welchem Standpunkte aus er den betreffenden Fall zu betrachten und aufzufassen habe. Kennt man aber alle Konsequenzen, welche die Ethik zieht, beherrscht man die Folgerungen, die aus den feststehenden Wahrheiten sich ergeben, dann ist man im Besitz einer Wissenschaft, die auch kein Allgemeingut ist.

Doch damit ist es noch nicht genug. Denn wenn auch die Grundlage eines Gebäudes noch so gut ist, aber das Gebäude selbst ist schlecht, so kann man doch nicht darin wohnen. Es kommt also auch darauf an, einen guten Bau zu errichten. Dies kann aber nur ein Baumeister, der sich über die Gesetze, nach denen ein Gebäude aufzuführen ist, völlige Klarheit verschafft hat. Diese Gesetze sind nun bekanntlich auf den technischen Hochschulen zu erlernen. Wo sind aber die Gesetze zu suchen, welche wir bei unserem Erziehungsgeschäft und dem damit verbundenen Unterricht brauchen?

Es handelt sich hier um die Seele des Kindes, darum kann es gar nicht zweifelhaft sein, daß es die Gesetze des Seelenlebens sind, welche der Erzieher studieren muß. Er muß sich völlig klar sein über die Wirkungen, welche seine Maßnahmen auf die Seele des Zöglings im Gefolge haben. Er muß mit diesen Gesetzen rechnen können, wie ein guter Schachspieler mit den Folgen rechnet, die ein Schachzug nach sich zieht. Freilich ist ja dieses Vorausberechnen der Vorgänge in der Seele eines anderen ungleich schwerer als die Vorausberechnung für einen Schachspieler. Denn derselbe Vorgang wirkt bekanntlich auf jedes Seelenleben wieder anders. Es ist also, abgesehen von allgemeingültigen Bestimmungen, die Individualität des Zöglings in Rechnung zu ziehen. Dazu kommt noch obendrein die augenblickliche Gemütslage, welche bei ein und demselben Menschen denselben Vorgang zu verschiedenen Zeiten von verschiedenen Folgen und Wirkungen begleitet sein läßt. Soll also die Charakterbildung, denn um diese handelt es sich ja bei der Erziehung, gelingen, so muß der Erzieher sich erstens von allgemeingültigen

Bestimmungen leiten lassen, er muß zweitens dieselben der Individualität und der Gemütslage des Zöglings in jedem einzelnen Fall anpassen. Er muß also voraussehen, was z. B. eine Strafe für eine Wirkung hervorbringt, und muß demgemäß das Maß derselben in Hinsicht auf den hohen Erziehungszweck bestimmen; er muß wissen, wie die Erregung von Furcht, von Hoffnung, von Lust oder Unlust bei dem Zögling wirkt, und muß danach objektiv, ohne sich von etwaigen eigenen Gefühlen, z. B. vom Zorn, beeinflussen zu lassen, seine Maßregeln ergreifen. Dann werden Trotz, Mißtrauen, Furcht, Geringschätzung, wie sie so oft z. B. an Schulen auf seiten der Schüler den Lehrern gegenüber gefunden werden, von vornherein vermieden, und es bleibt, worauf alles ankommt, die Erziehung im Einklang mit dem Zögling.

Aber auch durch den Unterricht soll ja erzogen werden, auch er soll dazu beitragen, den Schüler zum guten Charakter zu bilden. Also muß man auch aus diesem Grunde bei ihm dieselbe Kunst anwenden. Es muß dem Lehrer bei jeder Maßnahme im Unterricht klar sein, daß sie den Gesetzen des Seelenlebens entspricht, damit in dem Schüler wirklich allmählich ein Gebäude von Begriffen, welche auf klaren Kenntnissen und Erkenntnissen beruhen, entstehen. Daß sich damit nicht die Art des Unterrichts verträgt, welche aus allen Fächern etwa das Wissenswerteste aussucht und notizenhaft dem Schüler übermittelt, ist anderweitig zur Genüge nachgewiesen. Ein Notizenkram, der in dem Gedächtnisse etwa zum Zwecke des Examens aufgespeichert wird, kann, das ist wohl einleuchtend, eben nur der Erlangung einer guten Examencensur, nimmermehr aber der Erlangung eines guten Charakters förderlich sein. Denn sonst könnte nicht der Fall so häufig eintreten, daß gerade die bezüglich ihres Wissens besten Schüler, auf der Schule Lieblinge der Lehrer, späterhin verwahrlosen und verderben. Es ist gar keine andere Möglichkeit, dem abzuhelfen, als daß man den ganzen Unterricht in der Weise anordnet, daß er wirklich in dem Innern des jungen Menschen eine Macht emporwachsen läßt, welche zum Widerstand gegen schädliche Einflüsse fähig ist. Dann erst wird es so sein, daß derjenige, welcher die meisten, die durchgebildetsten Kenntnisse

hat, auch der „beste“ Schüler ist. Freilich ist, um dieses hohe Ziel zu erreichen, notwendig, daß der gesamte Unterricht, ja jede einzelne Stunde nach diesem einen Gedanken hinstrebe. Denn ohne das würden die Stützen für den Charakter zu schwach werden und bei dem ersten Anstoß zusammenbrechen.

Es muß aber nicht nur das Ganze des Unterrichts nach den Gesetzen des Seelenlebens geordnet werden, um der oben genannten Grundlage, der Ethik und ihren Zwecken, zu dienen, sondern ein wahrhaft schönes Gebäude muß auch bis in die kleinsten Teile harmonisch ausgestattet sein. Der Lehrer hat sich also fortwährend die Frage vorzulegen: Ist die Art und Weise, wie ich den Stoff an die Schüler heranbringe, wirklich die fruchtbringendste? Und gerade bei dieser Einzelarbeit, bei diesem steten engen Wechselverkehr zwischen Lehrer und Schüler liegt am augenscheinlichsten die Notwendigkeit vor, die Seele des letzteren zu studieren, um keinen Fehlgriff zu thun. Es muß dem Schüler geradezu abgelauscht werden, welcher Weg bei ihm am sichersten zum Ziele führt.

Da es sich darum handelt, den Stoff in einer solchen Weise an den Schüler heran und in ihn hinein zu bringen, daß er für denselben so gewinnbringend wie möglich wird, so hat man nachzuforschen, wie der Schüler am schnellsten den betreffenden unterrichtlichen Gegenstand auffaßt, wie er ihn weiterhin am leichtesten in allen seinen wesentlichen Beziehungen erkennt und mit seinem Verstande durchdringt, so daß bei ihm über das in Rede stehende Objekt vollständige Klarheit eintritt. Ferner hat man die Natur des kindlichen Geistes darauf hin zu prüfen, wie das erworbene Wissen am leichtesten vor dem Vergessenwerden bewahrt wird; denn kein Lehrer von einiger Erfahrung wird wohl die Meinung haben, dies könne allein durch Lernen und immer wieder durch Lernen geschehen. Auch das beste Gedächtniß muß, so mechanisch benutzt, zuletzt bei der mit jedem Jahre anwachsenden Stoffmenge den Dienst versagen. Weiter muß man zu erforschen suchen, wie der Zögling mehr und mehr dazu zu bringen sei, das Äußerliche, welches Kinder so gerne für die Hauptsache halten, als das Nebensächliche anzusehen und den inneren Gehalt, das Allgemeingültige,

zu erkennen; denn nur unter dieser Bedingung und in dieser Gestaltung kann der Unterricht auf die Gesinnung, auf die Veredlung des Charakters hinwirken. Endlich muß noch der Lehrer prüfen, wie wohl dem Schüler geeignete Gelegenheit zu geben sei, die erworbenen Erkenntnisse zu verwenden und durch den Gebrauch sich mehr und mehr zu eigen zu machen.

Wie findet man nun die Gesetze des Seelenlebens, aus denen sich alle die angedeuteten Maßnahmen ergeben? Es ist die Psychologie, welche uns mit denselben bekannt macht: dieselbe Wissenschaft, welche Schleiermacher vermißte, die, wie er meinte, noch nicht genügend ausgebildet wäre. Wir haben somit eine zweite Wissenschaft, die mit der Pädagogik aufs engste verknüpft ist, und deren Studium und Kenntnis auch den Volksschullehrer emporhebt über das Niveau der gewöhnlichen Redensarten, die man hinsichtlich der Erziehung hört und liest. Und nur, wer die Gesetze der Psychologie kennt, kann die zweite Frage beantworten: wie ein Mensch erzogen werden soll.

Nun ist es freilich nicht so, daß derjenige, welcher psychologische Studien gemacht hat, nun ohne weiteres ein trefflicher Erzieher und Lehrer geworden ist. Denn mit dem Erwerb dieser Wissenschaft besitzt er zunächst weiter nichts, als die Einsicht. Aber bekanntlich liegen Einsicht und richtiges Handeln oft weit auseinander — man denke nur an sittliche Erkenntnisse. — Es müssen durchaus noch die umfassendsten praktischen Übungen hinzutreten, um dieses psychologisch richtige Handeln zu erzeugen. Es muß jede pädagogische Maßregel also doppelt geprüft werden: einmal auf ihre psychologische Richtigkeit, dann auf die entsprechende praktische Durchführung hin. Das scheint nun freilich insofern nicht thunlich, als ja bei solchem Verfahren der Lehrer aus dem Probieren und Überlegen gar nicht herauskäme; es scheint, als ob die Schnelligkeit des Eingreifens, die Energie beim Unterricht, die so außerordentlich notwendig ist, gar nicht damit vereinbar wäre. Und dem ist freilich in der ersten Zeit so, und nicht eher wird dieses Hindernis verschwinden, als bis die Übungen so oft erfolgt sind, daß ein unrichtiges Handeln gar nicht mehr vorkommen kann, d. h. es

muß dieses psychologisch richtige Handeln dem Erzieher in Fleisch und Blut übergehen, so daß er sich im einzelnen Fall gar nicht mehr zu besinnen braucht. Dann wird es auch nicht mehr an der Schnelligkeit des Eingreifens fehlen.

Vollständig bewußt bin ich mir, daß dieses Ziel ein hohes ist, fast scheint es unerreichbar. Und einem angestellten Lehrer wird es gewiß unendlich schwer fallen, dasselbe zu erreichen, — allerdings kein Grund, dasselbe für sich gar nicht aufzustellen! Aber wie groß erscheint die Nötigung: einmal für die Volksschullehrerseminare, noch mehr als bisher, d. h. noch einheitlicher, um nicht zu sagen wissenschaftlicher, solche Übungen vorzunehmen; dann aber vor allen Dingen für die Kandidaten des höheren Schulamtes, vor dem Eintritt in ihr Amt, noch während der Lernzeit, also auf der Universität, sich diesen Takt im Erziehen und Unterrichten zu verschaffen! Es wird die Einrichtung von pädagogischen Seminaren auf Universitäten immer mehr zu einer mit unabweisbarer Notwendigkeit auftretenden Forderung. Erst wenn solche Seminare bestehen und die Verpflichtung zu ihrem Besuche für die Studierenden, welche einst ein Lehramt bekleiden wollen, vom Staate ausgesprochen ist, erst dann werden wir an den höheren Schulen, einschließlich der Volksschullehrer-Seminare, wahre Pädagogen finden, — der höheren Instanzen ganz zu geschweigen. Erst dann werden Sätze nicht mehr gedruckt werden wie die folgenden: „Wer wahrhaft wissenschaftlich zu arbeiten gelernt hat, weiß vor allen Dingen auch anzugeben und zu zeigen, wie man zu den Dingen gelangt; er kennt nicht nur die durch die Forschung festgestellte Thatsache, sondern weiß auch andere auf den Weg zu bringen, auf dem ‚sie etwas lernen‘ können.“ — Als ob nicht so oft die größten Gelehrten die schlechtesten Lehrer wären.

Wir haben bis jetzt von zwei Wissenschaften, die mit der Pädagogik in innigem Zusammenhang stehen, gesprochen, aber noch nicht, wenigstens noch nicht speziell, von dieser selbst. Es fragt sich, in welches Verhältnis die Pädagogik zu jenen Wissenschaften gehört.

Wenn wir uns an das oben gebrauchte Beispiel vom Bau eines Hauses erinnern, so würde die Pädagogik das Gebäude sein, welches

auf der Grundlage der Ethik nach den Gesetzen der Psychologie errichtet worden ist. Die Pädagogik ist „angewandte Psychologie", und zwar „eine Anwendung der Psychologie auf die ethische Aufgabe".

Man müßte demnach den Nachweis liefern, daß Ethik und Psychologie keine Wissenschaften sind, wenn man der Pädagogik den wissenschaftlichen Charakter absprechen wollte.

Es ist nun keineswegs so, daß sich die Pädagogik in neuerer Zeit aus dem Vorwurf der Unwissenschaftlichkeit herauszuarbeiten oder schon herausgearbeitet hätte, daß es sich um eine neue Wissenschaft handelte, die bisher ganz unbekannt gewesen wäre und jetzt endlich sich einen Platz erobern wolle; vielmehr hat man gerade in früheren Zeiten der Pädagogik jenen Rang unbestritten zuerkannt, ja man schätzte sie so hoch und glaubte sich selbst so wenig im Besitz derselben, daß sie vielfach in ein geheimnisvolles Dunkel eingehüllt erschien. Ich denke hier vornehmlich an die Zeiten eines Ratke, Basedow und Pestalozzi. Je mehr freilich der verdeckende Schleier sich lüftete, und je mehr eine eingehende Prüfung tiefe Schäden erkannte, um so mehr verlor die Pädagogik ihr Ansehen. Je mehr man vorher von ihr erwartet hatte, desto mehr unterschätzte man sie späterhin. Zumal geschah ja dies im Anfange unseres Jahrhunderts; man erkannte nicht, daß trotz mancher Verkehrtheiten doch wertvolle Wahrheiten gefunden worden seien. Ein Beweis hierfür ist auch Schleiermacher in seiner psychologischen Unklarheit, da er die schon gefundenen psychologischen Wahrheiten nicht benutzte und natürlich noch viel weniger ergänzte und weiterbildete.

Eine gewisse Oberflächlichkeit, die dem mit natürlicher Notwendigkeit erfolgenden Rückschlag sich widerstandslos überläßt, ist hier nicht zu verkennen, und es konnte deshalb nicht ausbleiben, daß, wie schon oben gesagt, die Pädagogik ihren Charakter als Wissenschaft völlig eingebüßt zu haben schien.

Wer hat nun innerhalb unseres Jahrhunderts jenen Umschwung bewirkt, von welchem im Anfang dieses Aufsatzes die Rede war? Wessen Bemühungen ist es gelungen, daß das pädagogische Denken in unsern Tagen mehr und mehr sich wieder vertieft und alle Oberflächlichkeit zu verdrängen sucht? — In erster Linie muß hier

Herbart und seine Schule genannt werden: denn auch die Gegner können die Thatsache nicht hinwegleugnen, daß durch ihn und seine Schüler ein System der Pädagogik wirklich geschaffen worden ist, daß namentlich durch Ziller die Pädagogik fest gegründet und in einer wohldurchdachten, auf der Praxis beruhenden Weise aufgebaut worden ist. Bis jetzt liegt kein einziger Versuch vor, der in ähnlicher Weise klarlegt, daß die Pädagogik in Wahrheit eine Wissenschaft sei.

Es ist nun selbstverständlich jedem erlaubt, das ganze Gebäude dieser Wissenschaft und Einzelheiten desselben anzugreifen, aber vor dem einen sollte man sich doch endlich hüten, der Herbart-Zillerschen Pädagogik das Attribut „wissenschaftlich“ abzuerkennen, oder auch nur irgendwie dasselbe zu bemängeln. Wer sich dessen unterfängt, erweckt den Verdacht, als ob er noch gar nicht wüßte, daß Zillers „Ethik“, die Grundlage seines pädagogischen Systems, gedruckt vorliegt, daß ferner auch die auf psychologischen Grundsätzen ruhende „Allgemeine Pädagogik“ schon längst erschienen ist. Nur insofern könnte eine Lücke nachgewiesen werden, als leider der zu früh eintretende Tod dem Meister unmöglich machte, seinen Plan, auch eine „(pädagogische) Psychologie“ zu schreiben, zur Ausführung zu bringen. Doch treten hier die verschiedenen Werke über Herbartsche Psychologie, vor allem Volkmann, Lehrbuch der Psychologie, ergänzend ein.

Man findet so oft die Meinung, als ob der Begriff „wissenschaftlich“ sich zu beschränken habe in erster Linie auf die Pädagogik, soweit sie auf der Universität dociert werde, auf die Pädagogik der Hörsäle und ihre Auseinandersetzungen; daß man ihn auch noch anwenden könne etwa auf ein gelehrtes Buch über diese Dinge; aber nimmermehr könnte man darunter begreifen die Kärrnerarbeit in der Schule mit ihren mechanischen Thätigkeiten. Ziller ist derjenige, welcher am energischesten die Einheit der theoretischen und praktischen Pädagogik verteidigt und anstrebt, welcher den Lehrerstand aus dem unwürdigen Zustande des Handlangertums befreien und hinaufziehen will zu der Höhe wissenschaftlicher Anschauung. Jeder Dorfschullehrer soll sich das Gefühl verschaffen

können, teil zu haben an einer Wissenschaft; ein jeder soll diese rechte Standesehre erwerben können. Und nicht etwa eine sklavische Unterwürfigkeit verlangt Ziller, denn die würde sich ja gar nicht mit dem Begriffe „Wissenschaft" vertragen, sondern dem Wesen der Sache gemäß: eine eigene, selbständige Auffassung und Überzeugung. Daher kommt es auch, daß er z. B. in der „Grundlegung" der Individualität des Lehrers so viel überlassen haben will, so viel, „daß der Schwerpunkt des wirklichen Unterrichts immer im Geiste des dem Zögling sich genau anschließenden Erziehers liegt, so viel, daß durch ihn auch ein gutes Schulbuch erst seinen vollen Wert im einzelnen Erziehungsfalle erhält, so viel, daß selbst die abstrakt beste Methode zur schlechtesten herabgesetzt würde durch einen beschränkten, geistesarmen Kopf, durch einen Lehrer, der ihr von sich nichts hinzuzufügen, der von ihr nichts hinwegzunehmen wüßte, der einen gedruckten Lehrgang ohne eigene Verarbeitung und ohne alle Veränderung sklavisch nachbeten wollte."

Der von Ziller gegründete Verein für wissenschaftliche Pädagogik ist seines Namens halber oft hart angegriffen worden. Wenn es nun auch einfach eine — ich gebe zu, meist unüberlegte und unbewußte — Verdächtigung genannt werden muß, daß man in diesen Namen den bestimmten Artikel (die wissenschaftliche Pädagogik, in deren Besitz der Verein sich dünke,) hineingelesen hat, so muß man doch, indem man die bestehenden Verhältnisse übersieht, indem man den heutigen Thatbestand ins Auge faßt, diese Unterstellung wohl oder übel als wahr anerkennen. Denn es giebt, es muß das wiederholt werden, augenblicklich einfach noch kein anderes pädagogisches System, welches seine Wissenschaftlichkeit in dem Maße verteidigen könnte als das Herbart-Zillersche. (Dr. Göpfert, aus „Erziehungsschule" 1884.)

I. Zur Herbartschen Psychologie.

§ 3. Von der Seele.*)

Die Seele ist eine beharrliche, einfache Substanz. Sie ist eine beharrliche Substanz in dem Sinne, daß sie bei allem Stoffwechsel des Leibes fortwährend ein und dieselbe verbleibt; sie ist einfach in dem Sinne, daß sie weder aus wirklichen, noch aus unterscheidbaren Teilen besteht; sie ist weder ein Kompositum, noch ein Kontinuum; sie ist ein unräumliches (immaterielles) Wesen in jedem Sinne des Wortes.

Ebenso ist die Seele zeitlos, d. h. ewig; denn das Sein ist keine Eigenschaft des Wesens, die ihm zu- oder abgesprochen werden könnte, sondern die allseitig unbedingte Setzung desselben selbst. Obwohl die Seele immateriell (unräumlich) ist, so muß sie doch einen bestimmten, wenngleich mathematischen Punkt einnehmen; denn an sich raumlos, steht sie doch zu andern Wesen in räumlichem Verhältnisse. Und ebenso fällt die Seele mit ihren Erscheinungen für unsere Auffassung, welche das Schema der Zeitlinie bereits mit sich bringt, in dieses Schema hinein, und zwar wird sie, ihrer unbegrenzten Fortdauer wegen, in die unendliche Zeitlinie selbst hineingelegt, während ihren Erscheinungen bestimmte Punkte auf derselben angewiesen werden. (Drbal, Empir. Psychologie.)

§ 4. Wechselwirkung zwischen Leib und Seele.**)

Die Erfahrung lehrt, daß Leib und Seele aufeinander wirken, und zwar wirkt a) der Leib auf die Seele und b) die Seele auf den Leib. Die Seele hängt von dem Körper ab; denn sie ist mit ihm munter und matt, schwach und stark, wach und schläfrig, nüchtern oder trunken; bei gesundem Körper ist es der Seele leicht,

---

*) Vergleiche Dr. Wagner, „Lehre Herbarts", § 2.

**) Siehe Dr. Wagner, Lehre Herbarts, § 3.

gesund zu sein, bei krankem Körper hingegen leidet sie mehr oder weniger mit.

Die Abhängigkeit des Körpers von der Seele spricht sich in einer Menge von Thatsachen aus. Viele Bewegungen der Glieder des Leibes sind Folgen eines Seelenzustandes, des Willens. In Blick, Stimme, Sprache u. dgl. drückt sich die Seele am unmittelbarsten aus. —

Der Leib wirkt auf die Seele ein, indem er eine leitende Nervenfaser in Erregung versetzt, welche sich einer Nervenzelle mitteilt; die Seele wirkt auf den Leib umgekehrt in gleicher Weise ein. Dies heißt nichts anderes, als: ein äußerer Reiz tritt an das peripherische Ende eines sensiblen Nerven, versetzt denselben in Erregungszustand, diese Erregung wird fortgepflanzt bis zu dem Centralorgan (Gehirn) und erweckt in der Seele einen geistigen Vorgang, welchen man Empfindung nennt. Gleich darauf, und infolgedessen, wird einer Nervenzelle in den Centralorganen eine Erregung zu teil, die diese einem Bewegungsnerven übermitteln und dieser wieder einem Muskel mitteilt. Es geschieht z. B. ein Stich in die Haut des Armes, und es erfolgt ein sofortiges schnelles Zurückziehen desselben. Wir haben somit zuerst eine Empfindung, dann sogleich den Trieb zur Bewegung, dem diese alsdann unmittelbar auf dem Fuße folgt.

In dem Vorgange der Empfindung haben wir also die Einwirkung des Leibes auf die Seele, in dem Vorgange der Bewegung die Einwirkung der Seele auf den Leib. So ergiebt sich aus der steten Wechselwirkung von Leib und Seele eine allgemeine Korrespondenz der leiblichen und seelischen Zustände. —

Das Nervensystem ist eigentlich zum Dienste der Seele bestimmt, und man hat es daher nicht mit Unrecht Organ der Seele genannt. —

Die Empfindung entsteht durch Übertragung des Reizes auf die Seele. Sie steht dem Reize gegenüber und ist dessen Perception, dessen Aufnahme in das Bewußtsein. Sie ist rein psychischer Beschaffenheit und hat ihren Namen von „Innenfinden“, weil sie das unmittelbar in uns Vorgefundene ist und das erste, ursprünglich

Gegebene ausmacht. Da nun die Seele ein einfaches, immaterielles Wesen ist, so ist auch die Empfindung, als Akt der Seele, ein schlechthin einfacher, immaterieller, nicht weiter zerlegbarer Vorgang. —

Mit Empfindungen verbinden sich Bewegungen, und umgekehrt entspringen aus Bewegungen Empfindungen. Je nachdem nämlich die Bewegung ihren Grund in einem bestimmten Akte des Willens hat, oder des Grundes eines Willensentschlusses entbehrt, unterscheidet man zweierlei Arten von Bewegungen: willkürliche und unwillkürliche. Die willkürliche Bewegung heißt Handlung, die unwillkürliche ist entweder Reflexbewegung, wenn gar keine Seelenthätigkeit zu ihrer Entstehung erforderlich ist (der Atmungsprozeß, das Schlingen, das Erbrechen, der Husten, das Niesen rc.), oder Instinktbewegung, wenn zwar kein Wollen, aber doch irgend eine andere Thätigkeit ihre Entstehung herbeiführt (Bewegungen des Lachens und des Weinens, des Errötens; Bewegungen beim Kegelschieben, Gestikulationen rc.). Das Charakteristische der willkürlichen Bewegung ist, daß die Reizung der motorischen Fasern von dem Willen der Seele ausgeht. —

Blicken wir zurück auf das, was über die Wechselwirkung zwischen Leib und Seele gesagt worden ist, so ergiebt sich, daß die Seele des leiblichen Organismus bedarf, namentlich aber des Gehirnnervensystems, wenn es in ihr überhaupt zu einem geistigen Leben kommen soll, und daß sie nur mittelst eines solchen Organismus auf die sie umgebende Welt einwirken kann; umgekehrt aber gilt, daß der Organismus ohne die Seele in sich selbst keinen Bestand hätte.

Es ergiebt sich ferner, daß die Physiologie die Empfindung, das Bewußtsein und die Bewegung nicht aus organischen Vorgängen zu erklären vermag, sondern daß sie sich genötigt sieht, ein Etwas als mitwirkenden Faktor anzunehmen, das ihrer Forschung sich gänzlich entzieht, also ein Etwas von nicht physiologischer, nicht organischer Natur, also eine einfache geistige Substanz (Seele). (Nach Drbal.)

§ 5. Von den Vorstellungen.

Es ist eine bekannte Thatsache, daß wir Empfindungen nicht nur in dem Augenblicke haben, wo ein Reiz auf uns einwirkt und Empfindung in uns veranlaßt, sondern daß die Empfindungen, auch wenn der Reiz auf den Nerven zu wirken aufgehört hat und nicht mehr vorhanden ist, oft noch als *Nachempfindung* (beim Gesichtssinn insbesondere als „Nachbild“, beim Geschmackssinn als „Nachgeschmack“) einen kurzen Bestand haben, bis sie allmählich schwächer und dunkler werden und zuletzt ganz aus dem Bewußtsein (aber nicht aus der Seele) verschwinden. Aber auch dann, wenn der Reiz aufhört und die Empfindung verschwunden ist, bleibt ein *geistiges* Bild von der gehabten Empfindung und von dem abwesenden Reize — ein „*Erinnerungsbild*“ — in der Seele zurück, welches wir mit dem Namen „*Vorstellung*“ bezeichnen.

Unter Vorstellung versteht man das, was von der Empfindung in der Seele zurückbleibt, nachdem der die Empfindung veranlassende Reiz zu wirken aufgehört hat. —

Wenn mehrere und verschiedene äußere Reize auf einen Sinn oder auf mehrere Sinne *gleichzeitig* oder schnell *nacheinander* einwirken, so zeigen sich auch mehrere und verschiedene bewußte Zustände gleichzeitig oder nahezu gleichzeitig, welche zum Teile Empfindungen sind, zum Teile auch Vorstellungen sein können. Allein sie sind nicht jede von jeder anderen getrennt und für sich ein Bewußtes, sondern sie sind alle zusammen und gemeinschaftlich bewußt; *sie bilden nur ein Bewußtsein.* Die Einheit und Einfachheit der Seele erklärt das genügend. Denn in allen ihren Vorstellungen ist die Seele das *eine Thätige*. Also: *Gleichzeitige Empfindungen und Vorstellungen vereinigen sich in der Seele zu einer Gesamtvorstellung.***)

*) S. Dr. Wagner, Lehre Herbarts, § 5 (d).

**) Siehe Dr. Wagner, Lehre Herbarts, § 5 h.

Der Inhalt unseres Bewußtseins ist in jedem Augenblicke nur ein sehr beschränkter, wir vermögen in jedem Augenblicke nur sehr wenige Vorstellungen klar und bewußt aufzufassen. Diese Eigenschaft des Bewußtseins nennt man seit Locke die „Enge des Bewußtseins". —

Wenn zwei oder mehrere entgegengesetzte Vorstellungen, z. B. die Töne c und h aus einer Oktave, zugleich vorgestellt werden sollen, so verlangt die Einfachheit der Seele, daß die beiden Vorstellungen vollständig in einem Totalakt (Gesamtvorstellung) zusammengefaßt und vereinigt werden; der Gegensatz in ihrem Inhalte läßt dieses aber nicht ohne weiteres zu. Die Vorstellungen werden deshalb der Vereinigung widerstreben. Dennoch können sie sich dem endlichen Eintritt der Vereinigung nicht entziehen, weil sie gleichzeitige Thätigkeiten eines und desselben einfachen Wesens sind. Folglich muß das Hindernis überwunden werden; es muß eine gewisse Modifikation der entgegengesetzten Vorstellungen eintreten, nach welcher eine Verbindung der widerstrebenden Vorstellungen möglich ist. Nun lehrt die Erfahrung, daß diese Modifikation weder eine Veränderung des Inhaltes der Vorstellungen ist, noch eine Aufhebung ihres Daseins. Ferner lehrt die Erfahrung, daß eine Verdunkelung unter entgegengesetzten, gleichzeitigen Vorstellungen, wenn auch nur an unbestimmt vielen, erfolgt. Das Quantum des Gegensätzlichen besteht allerdings nur in der Summe des Ungleichen, welches den in Widerstreit befindlichen Vorstellungen innewohnt, und es würde zum Zwecke der Vereinigung genügen, wenn lediglich dieses gebunden wäre. Nachdem aber das Ungleiche von dem Gleichen, welches den betreffenden Vorstellungen gemein ist, nur in der Abstraktion unterschieden, nicht in Wirklichkeit gelöst und getrennt werden kann, so muß mit dem Ungleichen zweier Vorstellungen zugleich das Gleiche gebunden werden. Dieses heißt so viel als: jede von den beiden Vorstellungen, ganz und ungeteilt, wie sie ist, wird insoweit gebunden, als es zu ihrer Vereinigung nötig ist. Die Folge davon ist nämlich die, daß die Klarheit derselben im Bewußtsein geringer erscheint. Es kommt nur auf eins heraus, zu sagen: die Seele bewirke die in Rede stehende Modifikation,

oder die Vorstellungen modifizieren sich gegenseitig. Die Seele wirkt nur durch ihre Thätigkeiten, und diese sind ihre Vorstellungen. Wie diese einander entgegengesetzt sind, so sind sie, bei Gleichzeitigkeit, auch widereinander thätig, sie wirken gegeneinander, die eine hindert die andere, jede leidet von der andern; jede bindet die andere bis zu einem gewissen Grade. Herbart nennt dies hemmen, Hemmung. Mit dem Worte Hemmung bezeichnet man das Widereinanderwirken entgegengesetzter Vorstellungen samt seinem Erfolge, ihrer teilweisen oder gänzlichen Verwandlung in bewußtlose Zustände der Seele. Demnach ist die Hemmung keineswegs gleichbedeutend mit der Vernichtung der Vorstellungen, sondern die Vorstellung bleibt, und nur das Vorstellen hört auf.*) —

Sind nun von den im Kampfe befindlichen Vorstellungen nicht bloß die schwächeren ganz verdrängt, sondern auch die übrigen, sich im Bewußtsein noch haltenden, jede so weit verdunkelt, als es ihr nach Maßgabe der wirkenden Kräfte gebührt, so ist zu weiterer Hemmung kein Grund mehr vorhanden, und die Vorstellungen sind in Ruhe oder im Gleichgewicht; jede hat ihren Gleichgewichtspunkt erreicht.**)

Man spricht von einer „Bewegung" der Vorstellungen***), die also nur auf eine Reihe intensiver Veränderungen, d. h. auf die Ab- und Zunahme der Klarheit der Vorstellungen Bezug hat. Daß dabei nicht an eine Ortsveränderung zu denken ist, sondern das Wort nur im metaphorischen Sinne genommen wird, versteht sich von selbst. Mit den Ausdrücken „Sinken" und „Steigen" bezeichnet man zwei einander entgegengesetzte Arten von Bewegungen der Vorstellungen. Entweder nimmt die Klarheit einer Vorstellung ab und die Verdunkelung (Hemmung) zu, oder umgekehrt diese ab und die Klarheit zu. Die Abnahme der Klarheit und die Zunahme der Hemmung heißt das Sinken, die Zunahme der

---

*) Vergl. Dr. Wagner, Lehre Herbarts, § 5 e.

**) Desgl. § 5 e, f.

***) Desgl. § 5 e, f.

Klarheit und Abnahme der Hemmung das Steigen der Vorstellungen.*) —

Die Selbstbeobachtung zeigt uns, daß die in der Seele einmal entstandenen Vorstellungen, wenn sie auch durch andere Vorstellungen aus dem Bewußtsein verdrängt werden, darum doch nicht für die Seele verloren sind, sondern in ihr noch fortbestehen und unter gewissen Bedingungen mit ganzer Lebhaftigkeit wieder in das Bewußtsein eintreten können. Die Rückkehr der verdunkelten Vorstellungen in das Bewußtsein heißt ihre Reproduktion.**)

Eine früher gehabte Vorstellung kann entweder unmittelbar wieder hervortreten, bloß durch das Wegfallen des Gegensatzes (also lediglich durch eigene Kraft), dann heißt sie eine freisteigende; oder mittelbar durch verschmolzene Vorstellungen, sobald diese als Hilfen wirken, dann heißt sie eine gehobene. Im ersten Falle wirkt die früher gehabte Vorstellung wie eine gedrückte Uhrfeder, die sich aufrichtet, sobald der Druck endet, das Hindernis gehoben wird; sie steigt durch eigene Kraft; im zweiten überwindet die durch Hilfen verstärkte Vorstellung den auf ihr lastenden Druck und steigt durch jene Verstärkung.

Die mittelbare Reproduktion setzt die unmittelbare voraus. Denn die mittelbare Reproduktion ist die Reproduktion durch eine Hilfsvorstellung, die selbst zunächst oder entfernt unmittelbar reproduziert wird. Würde nicht die Hilfsvorstellung unmittelbar wieder erweckt, so könnte auch nicht die durch sie gehobene Vorstellung mittelbar reproduziert werden. —

Die Anschauung***) ist der Komplex der sämtlichen Empfindungen, die wir von einem Dinge haben. Man

---

*) Mit der Berechnung des „Gleichgewichts“ und der „Bewegung“ der Vorstellungen beschäftigt sich die von Herbart begründete mathematische Psychologie. Die Lehre vom Gleichgewichte der Vorstellungen bildet den ersten, die von der Bewegung der Vorstellungen den zweiten Hauptteil der mathematischen Psychologie. Herbart hat diese zwei Teile auch „Statik“ und „Mechanik“ des Geistes genannt.

**) Vergl. Dr. Wagner, Lehre Herbarts, § 5 k.

***) Desgl. § 5 i.

sieht die weiße Farbe des Zuckers, fühlt seine Härte und Schwere und empfindet den süßen Geschmack; diese einzelnen Empfindungen verbinden sich wegen ihres stets unzertrennlichen Vorkommens im Bewußtsein zu einer Anschauung von einem Stück Zucker. Die Anschauung ist daher keine unmittelbar gegebene Vorstellung, sondern sie setzt Empfindungen, Reproduktionen, Zeit- und Raumformen, die Vorstellung des eigenen Leibes und die Unterscheidung der Außenwelt vom Leibe voraus. Verschieden von der Anschauung (repraesentatio singularis) ist die Wahrnehmung*) (perceptio). Die Wahrnehmung ist die erste, unmittelbarste Erkenntnisform; sie ist nichts anderes, als die Verbindung der Nervenerregung mit dem durch diese hervorgerufenen Seelenzustande. Alle sinnlichen Reize, die mittelst des Nerven und des Centralorganes zu Seele gelangen, werden von dieser empfunden, percipiert und wahrgenommen. —

Unter Naturanlage**) versteht man nicht irgend etwas Angeborenes, sondern nur gewisse organische Bedingungen, welche dieser oder jener geistigen Thätigkeit nützlich sind.

Wo die Natur des Leibes einzelne Organe so geformt hat, daß ihr Gebrauch in einer gewissen Richtung leicht von statten geht und über Erwarten große Erfolge hat, da entsteht ein Lust- und Kraftgefühl, und infolge dieser Gemütslage die Neigung zu dieser Thätigkeit oder Beschäftigung, sowie andererseits Abneigung gegen solche Arten der Thätigkeit, deren Gelingen die körperliche Disposition scheinbar unüberwindliche Hindernisse entgegenstellt. (So ist z. B. der eine mehr für Gehörsvorstellungen [Musik, Redekunst], der andere für Gesichtsvorstellungen [Malerei, Geometrie], ein dritter für Tastvorstellungen [manuelle Fertigkeiten] organisiert.) So giebt es also manche, die von Geburt aus, wie Göthe treffend sagt, „eine glückliche Sinnlichkeit“ haben; sie nehmen äußere Eindrücke leicht und lebhaft auf, eine Gabe, die von unschätzbarem Werte für gewisse Beschäftigungen und Berufsarten ist, während hingegen andere in

*) Vergl. Dr. Wagner, Lehre Herbarts, § 5 c.

**) Desgl. § 2 und § 5 c. Vergl. ferner § 12 in dem vorl. Buche.

eben diesem Verhältnisse stumpf sind und nichts bemerken. Daher hat man von jeher den Satz als allgemeine Maxime aufgestellt, daß der Staatsmann, der Feldherr, der Dichter, der Künstler u. s. f. nicht gemacht, sondern geboren wird. Man muß sich aber sehr hüten, diesem Erfahrungssatz allzuweite Ausdehnung zu geben und denselben auch im kleinsten Detail geltend machen zu wollen. Denn daraus, daß ein Mensch in irgend einer Wissenschaft oder Kunst Hervorragendes, Ausgezeichnetes geleistet hat, darf man nicht immer folgern, daß er sich in keiner andern menschlichen Bethätigungsweise ebenso vorzüglich hervorgethan haben würde. Es ist daher ganz und gar ein vergebliches und eitles, weil anmaßendes Unternehmen, die Anlagen in der Weise zu vervielfältigen, daß man dem Einzelnen ganz bestimmte, specielle Fähigkeiten oder gar Hirnorgane für solche Beschäftigungen zuschreibt, die in dieser ihrer besonderen Specialität sich nur infolge des socialen Lebens und der Civilisation entwickelt haben. (Mancher große Maler z. B. konnte unter anderen Verhältnissen ebenso leicht ein Mathematiker [Albrecht Dürer war beides], Architekt und Plastiker [Michel Angelo war alles drei in einer Person], mancher große Philosoph ein großer Theolog, Jurist, Geschichtsforscher und Mathematiker [Leibnitz] und der Kaufmann ein Staatsmann [Cavour] werden.) Ob daher diese Verschiedenheiten ihren Grund in der besonderen Organisation (in besonderen Organen) haben, muß (nach dem heutigen Standpunkt anatomisch-physiologischer Forschung) unbestimmt gelassen werden. Warum manche Tiere Musik lieben, andere nicht, ob im Gehirn der Singvögel ein besonderes Tonorgan ist, das andern Vögeln fehlt, und warum doch die Singvögel die Worte des Menschen viel schwerer unterscheiden, als der nicht musikalische Hund, alles das liegt im tiefen Dunkel. (Nach Drbal.)

§ 6. Von der Apperception.*)

Perceptionen sind die ersten und einfachsten Produkte der Thätigkeit der Seele, das Material, aus dem ein großer Teil ihrer geistigen

---

*) Vergl. Dr. Wagner, Lehre Herbarts, § 5 h.

Gebilde entsteht. Perceptionen bilden gleichsam die Nahrung, welche ihr während eines ganzen Menschenlebens zufließt. Die tägliche Erfahrung lehrt uns, daß wir fast jeder Perception alte Vorstellungen entgegensenden, welche das Neue sich einordnen.

Wenn unsere Phantasie historische Personen und Ereignisse, entlegene Städte und Länder verpflanzt auf heimatlichen Boden, wenn wir Fremdes und Niegesehenes, z. B. die Alpen, das Meer, uns anschaulich vorzustellen suchen mit Hilfe bekannter Berge und Seeen, was thun wir anders, als daß wir Neues, Fremdes uns aneignen durch Altes, Bekanntes? Es ist dies ein Prozeß, der sich unzähligemal in uns wiederholt, auch wenn es sich nicht um äußere Wahrnehmungen handelt, ein psychischer Vorgang, der von der größten Bedeutung für alle Erkenntnis, ja für unser gesamtes geistiges Leben ist. Wir nennen aber die Seelenthätigkeit, die Neues mit Hilfe alter Vorstellungen erwirbt, geistige Aneignung, Apperception.

Appercipiert die neue Wahrnehmung nur eine einzige einfache oder Gesamtvorstellung, wie wenn wir z. B. das Phantasiebild, das wir uns von einer fremden, abwesenden Person machten, in Gegenwart der letzteren durch Anschauung berichtigten, so vollzieht sich der Prozeß der Aneignung meist ohne besondere Schwierigkeiten, ohne Aufregung der Gefühle. Er wird dagegen eine vollständige Revolution, peinliche Unruhe im Gemüte hervorrufen, wenn ganze Gedankenkreise aufgescheucht werden, um einer neuen Wahrnehmung gemäß sich aufzulösen und neuzugestalten.

Nicht immer sind es Wahrnehmungen, welche solche Revolutionen innerhalb einer oder mehrerer Gedankengruppen hervorrufen, sondern auch bereits vorhandene, reproduzierte Vorstellungen können in gleicher Weise eine tiefgreifende Apperception herbeiführen. Von all den Vorstellungen, die in die Seele des Menschen eintreten, sind manche so schwach und flüchtig, stoßen viele auf so starke und zahlreiche Gegensätze, daß sie entweder sofort verdunkelt werden oder keinen Gedankenkreis finden, dem sie sich anschließen können. Wir beobachten sie nicht oder wissen nichts aus ihnen zu machen, vermögen sie mit den übrigen Vorstellungen „nicht zusammenzureimen“. In beiden Fällen, mögen sie nun scheinbar für

immer unter der Schwelle des Bewußtseins ruhen, oder isoliert im Bewußtsein sich erhalten, hat eine Apperception nicht stattgefunden; es haben daher jene Vorstellungen, da für sie das volle Verständnis fehlt, nur geringen Wert für das geistige Leben, sie würden, falls sie in diesem Zustande beharrten, endlich dem ersteren ganz verloren gehen. Wenn nun aber eine jenen schwachen und isolierten Vorstellungen nahe verwandte Gedankengruppe im Bewußtsein sich erhebt (frei steigend oder mittelbar reproduziert) und zwar mit einer Stärke und Klarheit, die sie erhält gegen alle vorhandenen Gegensätze, wenn sie vermöge ihrer mannigfachen Verbindungen, die sie mit den übrigen Vorstellungsmassen eingegangen ist, eine Zeitlang dieselben beherrscht, dann wird sich's regen unter den verwandten Gedanken, die bisher kein rechtes Verständnis fanden: wir werden uns an manches erinnern, was schon ganz der Vergessenheit anheimgefallen zu sein schien, und vieles wird uns deutlich und klar, das uns bisher ein Buch mit sieben Siegeln war. Die herrschende Vorstellungsgruppe hellt das Dunkel jener Vorstellungen auf und nun begreifen wir nicht, wie uns eine Thatsache entgehen, wie wir sie nicht gleich verstehen oder falsch deuten konnten. Nun „geht uns ein Licht auf", „es fällt uns wie Schuppen von den Augen," wir sehen sonnenklar, was bisher uns verborgen blieb; die isolierten und zerstreuten Gedankenelemente haben nun einen festen Punkt gefunden, dem sie sich anschließen können, nach dem sie sich richten, die Apperception ist vollzogen.

Es ergiebt sich, daß eine Aneignung ebensowohl zwischen reproduzierten Vorstellungen sich vollziehen kann, als zwischen diesen und Wahrnehmungen, daß also nicht notwendig eine der letzteren vorhanden sein muß. Die erstere Form der Aneignung nennen wir innere, die zweite äußere Apperception. Ebenso hat sich herausgestellt, daß eine jüngere Gedankenmasse unter Umständen nicht minder appercipierend auf eine ältere einzuwirken vermag, als die ältere auf die neu eingetretene Vorstellung. Letzterer Fall bezeichnet die Regel ersterer die Ausnahme. Immer aber ist die angeeignete Vorstellung die schwächere, isolierte, dunklere, welche der Einordnung in eine reichere, festgegründete und wohl durchgebildete Gedankengruppe

bedarf. Es läßt sich sonach die Apperception definieren als diejenige Wechselwirkung zwischen zwei ähnlichen Vorstellungen oder Vorstellungsmassen, bei welcher die schwächere, ungeordnete, vereinzelte Vorstellung oder Vorstellungsgruppe der reicheren, wohldurchgebildeten und festgeschlossenen eingefügt wird.

Der Erfolg der geistigen Aneignung, die Leichtigkeit oder Schwierigkeit ihres Verlaufs, ihre Stärke und Macht ist abhängig von der Beschaffenheit sowohl der appercipierenden (Subjekt der Apperception) als der appercipierten Vorstellungsmasse (Objekt d. A.). Kommt nämlich dem Apperceptionsobjekte eine verwandte Gedankengruppe entgegen, die infolge sehr starker, deutlicher Perceptionen, aus denen sie hervorgegangen, oder häufiger Reproduktion sehr hoch und klar im Bewußtsein steht, so wird die Aneignung leicht und sicher sich vollziehen. Zu solchen besonders regen und lebendigen Vorstellungen, die auf den geringsten Anlaß in das Bewußtsein zurückkehren, gehören jene herrschenden Gedankenkreise, wie sie ein wissenschaftliches Studium, die Berufsarbeit, die tägliche Umgebung in dem Menschen erzeugt und fast alle Vorstellungen der frühesten Jugendzeit. Daher kommt es, daß das Kind nicht selten rascher appercipiert, als der Erwachsene, da ihm die verhältnismäßig wenigen Wahrnehmungen, die es besitzt, immer leicht zu Gebote stehen. Freilich liegt darin auch zugleich der Grund für die mannigfachen falschen Apperceptionen, die es bildet. Es arbeitet anfangs mit einem sehr bescheidenen Wahrnehmungsmaterial. Je geringer aber die Zahl der apperceptionsfähigen Gedankenkreise ist, destomehr wird es von diesen in die äußere Wahrnehmung hineingetragen, desto subjektiver und unrichtiger muß die Apperception ausfallen. —

Was die Assimilation des Nahrungsstoffes für den Leib, das ist die Apperception für die Seele. Wie dort alles, was der Körper aufnehmen, was in Fleisch und Blut übergehen soll, zuvor eine Veränderung der Form, eine Umwandlung seines Inhalts erfahren muß, so kann auch der Geist nichts dauernd erwerben, was sich nicht anschließt an feststehende Vorstellungsgruppen und mit ihnen verschmelzend einen Teil seines Inhalts, seiner Form oder wenigstens seine

isolierte Stellung aufgiebt. Was der Organismus nicht verarbeiten und umbilden kann, scheidet er unbenutzt als ein fremdes Element aus; so gehen auch der Seele alle isolierten, nicht angeeigneten Gedanken, und wären sie die trefflichsten, schließlich verloren. Ohne Assimilation keine Ernährung, kein Gedeihen des Leibes; ohne Apperception kein geistiger Reichtum, kein wirkliches Leben der Seele. (Nach Dr. Lange, Über Apperception.)

§ 7. Vom Denken und Gedächtnis.*)

Die Intelligenz (Erkenntnis) beginnt mit den Wahrnehmungen der fünf Sinne**): Gesicht, Gehör, Geruch, Geschmack und Gefühl. Man darf dies jedoch nicht so verstehen, als ob die Sinneseindrücke schon sofort, ohne weiteres, wirkliche Wahrnehmungen erzeugten, sie bewirken vielmehr zunächst, für sich allein, nur Empfindungen in der Seele. Erst wenn eine Empfindung häufiger wiederholt worden ist und noch gewisse andere psychische Vorgänge hinzutreten, kann das entstehen, was wir Wahrnehmung nennen.

Außer den Sinnen besitzt aber die Seele noch eine zweite Quelle der Erkenntnis. Die Sinne geben lediglich Kunde von den Erscheinungen der Außenwelt, d. i. von den Dingen, Eigenschaften, Vorgängen (und deren Beziehungen) in der Welt der Materie. Von den Erscheinungen im Seeleninnern dagegen sagen sie nichts. Diese Vorgänge, die der Welt des Geistes angehören, geben sich unmittelbar kund durch das sogenannte Bewußtsein. So gewinnt denn die Seele nicht bloß Vorstellungen von den Dingen und Vorgängen draußen, sondern auch von den Erscheinungen ihres eigenen Innenlebens, nämlich vom Vorstellen selbst, von den Gefühlen, den Willensregungen und den zwischen diesen Thatsachen bestehenden Beziehungen. Die sinnlichen Wahrnehmungen aus der Außenwelt samt den Bewußtseinsperceptionen aus dem Innenleben der Seele bilden das Grund- und Stammkapital der Intelligenz. Aus dem Rohmaterial

---

*) Vergl. Dr. Wagner, Lehre Herbarts, § 5 l, m, n.

**) Desgl. § 5 a.

dieses Grundkapitals schafft dann der Geist neue Erkenntnisgebilde: Begriffe und Phantasievorstellungen, Urteile und Schlüsse.

Wir wollen die höher liegenden Thätigkeiten des erkennenden Geistes, die Phantasie abgerechnet, unter dem Namen „**Denken**“ zusammenfassen. Die allgemeine Sprache braucht das Wort „denken“ bekanntlich auch in einem weiteren Sinne, z. B. in den Redewendungen: wer hätte das gedacht (vermutet, sich vorgestellt)? oder: denke sich einer an meine Stelle! oder: „all mein Sehnen, all mein Denken“ 2c.

Wir verstehen unter „Denken“ (im engern Sinne) alle diejenigen intellektuellen Thätigkeiten, welche aus dem Grundkapital der Seele — den sinnlichen und Innen-Perceptionen — neues Kapital und zwar höhere (abstrakte) Vorstellungsgebilde erzeugen.

Es giebt nur einen einzigen Denkprozeß, der in zwei aufeinanderfolgenden Akten verläuft; sie heißen Urteilen und Begriffe bilden.*) —

Das **Gedächtnis** — im weitesten Sinne — ist die Summe aller Empfindungen und Wahrnehmungen sowie aller denkend (und phantasiemäßig) erzeugten Vorstellungen (inkl. der Gefühls- und Willensakte), welche in der Seele entstanoen sind — (eingerechnet die zwischen ihnen geknüpften Verbindungen).

Am Gedächtnis muß eine „ruhende“ und eine „aktive“ Seite unterschieden werden. Als anscheinend „ruhend“ fassen wir das Gedächtnis, sofern die vorhandenen Vorstellungen 2c. unbewußt sind; als „aktiv“, wenn dieselben reproduziert werden, d. i. wieder ins Bewußtsein treten.

Was von dem Inhalte des Gedächtnisses nicht reproduzierbar oder wie man sagt: total vergessen ist, hat für das Seelenleben keine (äußerlich erkennbare) Bedeutung, — d. h. solange es eben unreproduzierbar bleibt. Die Reproduktionsfähigkeit der Vorstellungen oder die aktive Seite des Gedankens — das ist der Punkt, um den es sich in der Lehre vom Gedächtnis eigentlich handelt; auf ihn allein hat sich daher der forschende Blick zu richten.

---

*) Vergl. Dr. Wagner, Lehre Herbarts, § 5 m, n.

Das Gedächtnis ist kein apartes sog. „Vermögen“ in der Seele — in dem Sinne, daß darunter eine besondere, selbständige Kraft verstanden werden soll. Nach der „ruhenden“ Seite hin will der Begriff Gedächtnis nichts weiter sagen, als daß in der Seele bereits Vorstellungen entstanden sind, da sind, leben, kurz existieren (die hinter dieser Existenz stehende „Kraft“ ist eben die Seele); — und nach der „aktiven“ Seite sagt er nichts weiter, als daß die vorhandenen Vorstellungen (unter gewissen, bestimmten Bedingungen) reproduzierbar sind. Diese Reproduzierfähigkeit oder Disponibilität kann aber bei den einzelnen Vorstellungen sehr verschieden sein — nämlich größer und geringer, sei es hinsichtlich der Treue (Genauigkeit) des Reproduzierens, oder der Promptheit (Schnelligkeit), oder der Zuverlässigkeit auf längere Zeit; und dies hängt in jedem einzelnen Falle lediglich davon ab, einerseits wie die betreffende Vorstellung gebildet ist (solide oder unsolide), und andererseits in welchem Maße sie mit andern vorteilhaft verknüpft ist. Die Reproduktionsfähigkeit oder das „aktive“ Gedächtnis ist somit eine individuelle Beschaffenheit (Qualität) der einzelnen Vorstellungen, — nicht aber eine hinter denselben stehende allgemeine „Kraft“. Wenn man hier ja einmal von Kraft (Reproduzierkraft) reden will, so darf dabei vorab nur an die vorhin genannte „Existenzkraft“ der Vorstellungen gedacht werden, nämlich daß sie existieren, leben und, dieweil sie leben, auch gern als bewußte leben wollen, mithin zum Bewußtwerden hinstreben; — und im übrigen an die angebildete individuelle Qualität der einzelnen Vorstellungen, nämlich an die größere oder geringere Vollkommenheit ihrer Bildung (Struktur) und an die größere oder geringere Zahl ihrer Verknüpfungen. Es giebt somit — wenn ein paradoxer Ausdruck erlaubt ist — so viele und vielerlei Gedächtnisse in der Seele, als sie Vorstellungen besitzt.

Das Gedächtnis (im weiteren Sinne) hat für das ganze Seelenleben — wir reden zunächst vom intellektuellen, erkennenden — eine umfassende und tiefgreifende Bedeutung. Schon bei der Entstehung der primitiven Vorstellungen (Anschauungen) muß die Reproduktion eine unentbehrliche Hilfe leisten: noch mehr also bei den

durch die Denkprozesse (und die Phantasiethätigkeit) reproduzierten. Schon bei wesentlicher Mitwirkung des Gedächtnisses würden sonach nicht einmal Wahrnehmungen in der Seele entstehen können, geschweige Begriffe, Urteile und Schlüsse. —

Vergegenwärtigen wir uns kurz das gefundene Resultat, um daraus auch das Verhältnis zwischen diesen beiden Geistesthätigkeiten zu bestimmen.

Beim Denken haben wir es hier nur mit seinem primären oder Hauptfaktor zu thun, also bloß mit einem einzigen Gesetze; es lautet:

> Das Denken beruht auf dem Verschmelzen der gleichartigen Vorstellungselemente;

oder mit andern Worten:

> Die Gleichartigkeit der Vorstellungen ist es, wodurch das Denken bestimmt wird.

Das Gedächtnis wird durch zwei Gesetze beherrscht: entweder

1. durch die Gleichartigkeit der Vorstellungen, oder
2. durch die Gleichzeitigkeit.

Halten wir nun Denken und Gedächtnis hinsichtlich ihrer Faktoren vergleichend nebeneinander, so muß uns sofort die merkwürdige Thatsache in die Augen fallen, daß beide Geistesthätigkeiten einen Faktor, nämlich die Gleichartigkeit der Vorstellungen, gemein haben: dort bewirkt derselbe eine Neuproduktion, den Abstraktions- oder Begriffsbildungsprozeß; hier dagegen eine Reproduktion. Wir können jene Thatsache kurz dahin formulieren:

> Das Gesetz des Denkens ist zugleich eines der beiden Gesetze des Gedächtnisses.

Der Leser wird ohne Zweifel ahnen, daß diese psychologische Wahrheit für die Lehr- und Erziehungsarbeit eine wahrhaft kolossale Bedeutung haben muß. Es wird sich dies genauer zeigen, wenn wir das Verhältnis zwischen Denken und Gedächtnis jetzt auch noch darauf hin ansehen, inwiefern diese beiden Geistesthätigkeiten ineinandergreifen, einander dienen.

Wie dient das Gedächtnis dem Denken?

Das Gedächtnis ist (neben der Anschauungsthätigkeit) der Stoff-Lieferant des Denkens. Bei diesem Dienste macht es aber einen

großen Unterschied, ob er nach dem einen oder nach dem andern Reproduktionsgesetze geleistet wird. Nach dem ersten Reproduktionsgesetze liefert das Gedächtnis gleichartige Vorstellungen, also ein Material, welches sofort, ohne weiteres, kurz unmittelbar im Denken verwendet werden kann. Nach dem zweiten Gesetze, wofern dasselbe allein wirkt, liefert das Gedächtnis dagegen nur solche Stoffe, welche nicht unmittelbar im Denken verwendbar sind.

Fragen wir nun umgekehrt: sollte auch das Denken dem Gedächtnisse dienen können?

Ist das Gesetz des Denkens auch eins der beiden Gesetze des Gedächtnisses, so folgt daraus, daß die Denkarbeit zugleich einen beträchtlichen Teil der Gedächtnisarbeit verrichtet. Der Gedächtnisdienst kann zweifacher Art sein. Einmal hilft das Denken, wo immer es stattfindet, dem Gedächtnisse schon von selbst, also ungerufen; sodann aber kann es im Unterricht auch absichtlich als Gedächtnismittel zu Hilfe gerufen werden (Memorierdienste). (Aus Dörpfeld, Beitr. z. pädag. Psychologie.)

§ 8. Von den Begriffen, Urteilen und Schlüssen.*)

Begriffe sind nichts Fertiges und Abgeschlossenes, das in uns neben und außer den Vorstellungen als geistige Thatsache gegeben ist, sondern Begriffe resultieren zunächst aus dem Vorstellen des Gleichen oder Ähnlichen oft reproduzierter Wahrnehmungen desselben Gegenstandes oder ähnlicher Gegenstände.

Der psychische Begriff ist das Bewußtwerden des Gleichartigen über dem mit ihm verschmolzenen, aber nur dunkel vorgestellten Ungleichartigen (das Vorstellen des Gemeinsamen über einem Einzelnen, mag dieses nun in vielen Vorstellungen, Vorstellungsgruppen oder ganzen Reihen bestehen).

Der logische Begriff ist das Gedachte, bloß seiner Qualität nach betrachtet.

Der psychische Begriff wird durch seinen Umfang, der logische durch seinen Inhalt gedacht.

---

*) Vergl. Dr. Wagner, Lehre Herbarts, § 5 l, m, n.

In logischer Hinsicht ist jeder Begriff nur einmal vorhanden; in psychologischer wird er so vielmal vorgestellt, als denkende Wesen vorhanden sind. Danach hat also allerdings ein jeder seinen Begriff vom Dreiecke, Menschen oder Baume u. dgl., und es sind dies mehrere Begriffe im psychologischen Sinne, wiewohl in logischer Hinsicht nur ein einziger für alle Denkenden. —

Da die Begriffe nicht als etwas der Seele ursprünglich Gegebenes, ihr Angeborenes anzusehen sind, vielmehr erst allmählich entstehen und erst spät ihre Vollendung erreichen, so drückt das Urteil die Form ihrer Entstehung aus. Das Urteilen geht daher dem Ausbilden der Begriffe zur logischen Vollkommenheit voran und das Denken findet im Urteilen seinen einfachsten Ausdruck. Der Satz ist der Ausdruck des Urteils. Das Urteil kommt, psychologisch betrachtet, nur dann zustande, wenn die Verschmelzung zweier Vorstellungen nicht ohne Störung vor sich geht, sondern durch irgend einen Umstand erschwert und verzögert wird, so daß bei ihr Anfang, Mitte und Ende sich hinreichend unterscheiden und auseinanderhalten lassen. In den Anfang stellt sich das Subjekt — als die zuerst vorhandene Vorstellung; in der Mitte zeigt sich die Kopula; zuletzt kommt das Prädikat. —

Urteilen und Schließen sind für die Psychologie zwei Prozesse, die fortwährend ineinander übergehen. Durch das Schließen werden wir uns der Gründe klar bewußt, auf denen die schon früher gefällten Urteile beruhen. Es bildet sich teils auf dem Standpunkte des gedächtnismäßigen Gedankenlaufes gewohnheitsmäßig durch die mechanisch wirkende Macht der Reproduktionen, teils wird es auf dem Standpunkte des logischen Gedankenlaufes mit Bewußtsein und Überlegung gebildet. Der psychologische Prozeß ist hierbei folgender: die gegenwärtige Anschauung ruft eine ähnliche, schon früher häufig gegebene hervor, durch welche dann die mit dieser associierte Vorstellung hervorgetrieben wird. Wir subsumieren gewöhnlich jeden gegebenen Gegenstand unter eine abstrakte Vorstellung, die aus der Anschauung einer verhältnismäßig sehr geringen Anzahl ähnlicher Fälle gebildet ist, und erwarten von ihm alles das, was wir an ähnlichen Gegenständen in ähnlichen Verhältnissen bemerkt haben.

Wenn wir z. B. eine unbekannte Pflanze entdecken, welche einer bekannten Pflanze in der größten Anzahl der Merkmale, welche wir an ihr entdecken, ähnlich, in wenigen aber davon verschieden ist, so erwarten wir mit Recht, in dem nicht beobachteten Rest ihrer Merkmale eine allgemeine Übereinstimmung mit den Eigenschaften der ersteren zu finden. Die aus der Analogie abgeleiteten Schlüsse haben nur dann einen wissenschaftlichen Wert, wenn die Menge des Identischen die des Nichtidentischen erheblich überwiegt. (Nach Drbal.)

§ 9. Von den Gefühlen.*)

Die Erfahrung lehrt, daß die Vorstellungen, obwohl selbst nur Zustände der Seele, doch wiederum ihre verschiedenen Zustände haben können. Diese Zustände des Bewußtseins, die über das bloße Vorstellen hinausgehen, betreffen das Fühlen und Begehren. Gefühle und Begehrungen sind also Zustände der Vorstellungen. Den Inbegriff dieser Zustände und Vorstellungen bezeichnet man mit dem Worte Gemüt.

Gefühle und Begehrungen sind aber nicht primitive Zustände der Seele, sondern abgeleitete, aus der Wechselwirkung der Vorstellungen resultierende Zustände. Nun äußert sich bekanntlich alle Wechselwirkung der Vorstelluugen auf zweifache Weise: entweder als gegenseitige Hemmung (völlige oder teilweise Verdunkelung), oder als gegenseitige Verbindung (Komplikation oder Verschmelzung). Letztere ist immer auch zugleich gegenseitige Förderung. Auf der Hemmung oder Förderung der Vorstellungen beruht ein jedes Gefühl, heiße es, wie es wolle.

Demnach kann das Gefühl definiert werden als das Bewußtwerden der Hemmung oder Förderung unter den eben im Bewußtsein vorhandenen Vorstellungen; und zwar ist es ein Unlustgefühl, wenn eine Hemmung, ein Lustgefühl, wenn eine Förderung zum Bewußtsein der Seele gebracht wird.

Gefühle und Empfindungen werden im gemeinen Leben nicht genau unterschieden. Gleichwohl sind sie verschiedenen Ursprungs und Charakters. Das Gefühl des Schmerzes, das die Nachricht von dem

---

*) Vergl. Dr. Wagner, Lehre Herbarts, § 6.

Tode eines geliebten Freundes hervorruft, ist offenbar weit verschieden von der Empfindung des Schmerzes, die eine Brand- oder Schnittwunde verursacht. Die Gefühle des Zornes, des Neides, der getäuschten oder erfüllten Hoffnung, des gekränkten oder beleidigten Ehrgeizes u. dgl. lassen sich schlechthin mit keiner Empfindung vergleichen. Denn die Empfindungen haben in Zuständen oder Vorgängen des Organismus ihren Grund; die Gefühle aber beruhen auf Vorstellungen und haben in ihnen ihren Sitz.

Empfindungen sind Zustände der Seele, die auf der bloßen Perception organischer Reize beruhen; Gefühle dagegen sind Zustände, die keineswegs unmittelbares Produkt von Nervenreizen, sondern vielmehr Resultat gleichzeitig im Bewußtsein zusammentreffender Vorstellungen sind. Die Empfindungen sind daher ursprüngliche (primitive), Gefühle aber abgeleitete Seelenzustände. Jene bringen demnach Zustände des Leibes und der Außenwelt, diese aber Zustände der Seele (der Vorstellungen) zum Bewußtsein. —

Die Gefühle lassen sich in zwei Klassen einteilen: a) in Gefühle, die bloß von der Form des Vorstellungslaufes abhängen: formale Gefühle (Erwartung, Ungeduld, Hoffnung, Besorgnis, Überraschung, Zweifel, Langeweile); b) in Gefühle, die durch den Vorstellungsinhalt bedingt sind: qualitative Gefühle. Ihrem Inhalte nach zerfallen die qualitativen Gefühle, je nachdem sie sich auf Wahrheit, Schönheit, Sittlichkeit oder Religion beziehen, in intellektuelle, ästhetische, moralische und religiöse.*)

Das Eigentümliche des sympathetischen Gefühls besteht darin, daß wir unwillkürlich bei Wahrnehmung fremder Gemütszustände dieselben nachbilden, sie in uns aufnehmen, zu unseren eigenen Gefühlen machen, so zwar, daß wir annäherungsweise dieselbe Lust oder Unlust fühlen, wie der, in dessen Seele das Gefühl zunächst vorgeht. Für das Zusammenleben der Menschen sind die sympathetischen Gefühle von der größten Bedeutung.

Mit dem Namen der „Affekte“ **) bezeichnen wir im allgemeinen jene Zustände, welche der Gemütsruhe (dem Gleich-

*) Vergl. Dr. Wagner, Lehre Herbarts, § 6 f, g.
**) Desgl. § 6 e.

gewichte der Vorstellungen) gerade entgegengesetzt sind. Affekte sind die durch eine überraschende Wahrnehmung bewirkten vorübergehenden Abweichungen oder Störungen der Gemütsruhe, des normalen Gleichgewichts, durch welche der Organismus in Mitleidenschaft gezogen und demgemäß die besonnene Überlegung und freie Selbstbestimmung entweder vermindert oder sogar momentan aufgehoben wird. (Nach Drbal.)

§ 10. Von dem Begehren.*)

Zu gewissen Zeiten erlangen im Vorstellungsganzen einzelne Vorstellungen das Übergewicht über die andern, wodurch der bunt wechselnde Vorstellungsverlauf plötzlich eine bestimmte Richtung erhält. Dies geschieht, wenn der Mensch etwas begehrt oder will.

Begehrt wird immer nur ein mit einer gewissen Klarheit Vorgestelltes. Dieser Vorstellung kann entweder ein wirklicher, schon vorhandener Gegenstand entsprechen, von dessen direkter Sinneswahrnehmung aber der Begehrende noch entfernt ist (wenn der Knabe plötzlich den Genuß des Apfels begehrt, den er über sich am Baume hängen sieht), oder die der Begehrung zu Grunde liegende Vorstellung bezieht sich auf einen Gegenstand, der erst durch eine vermittelnde Thätigkeit ins Dasein gerufen werden soll (wenn das größere Mädchen ein neues modernes Kleid begehrt, das man für sie erst anfertigen müßte).

Soll eine Vorstellung Begehrung werden, so muß sie einen gewissen Grad der Stärke haben, damit sie den Zustand des Seelenwesens nach sich bestimmen kann, d. h. sie muß soviel Kraft besitzen, daß sie gewissermaßen den Sieg über die sie mit Hemmung bedrohenden, entgegengesetzten Vorstellungen davon trägt. Sähe z. B. der oben erwähnte Knabe neben dem Baume mit Sommeräpfeln einen Pflaumenbaum oder einen Birnbaum mit reifen Früchten, und erregten nun diese Sinneswahrnehmungen ebenfalls Begehrungen, welche das Verlangen nach dem Apfel sofort unterdrückten, so wäre die Vorstellung vom Wohlgeschmack des Apfels nicht stark genug

*) Vergl. Dr. Wagner, Lehre Herbarts, § 7 a, b, c, d.

gewesen, den entgegengesetzten Vorstellungen: „Süßigkeit der Pflaume“, „Milde der Birne“ zu widerstehen. Hieraus ergiebt sich, daß wir unter dem Begehren diejenige Seelenthätigkeit zu verstehen haben, bei welcher eine Vorstellung die ihr entgegengesetzten Hemmungen überwindet, und zum möglichsten Klarheitsgrade aufstrebt.

Selten befähigt die Vorstellung der in ihr liegende Inhalt allein zu einer solchen Kraftentfaltung, sondern es sind günstige Verbindungen der betreffenden Vorstellung mit anderen Vorstellungen, welche sie beim Aufstreben gegen entgegengesetzte Vorstellungen unterstützen. So würde auch z. B. die Vorstellung eines neuen modernen Kleides für sich allein nicht das erwähnte Mädchen zur kräftigen Begehrung reizen, wenn nicht die Vorstellungen des Wohlanstehens, der Bewunderung seitens der Freundinnen &c. als Hilfen sich der Vorstellung „neues Kleid“ beigesellten.

An sich ist zwar keine Vorstellung Begehrung, allein jede Vorstellung kann zur Begehrung werden. Sie bleibt aber nur so lange Begehrung, als sie sich trotz des von entgegengesetzten Vorstellungen ausgehenden Widerstandes im Streben nach dem höchsten Klarheitsgrade befindet; ist dieser erreicht, so hört die Begehrung auf. Hat der Knabe den begehrten Apfel gepflückt und genießt er ihn, hat das Mädchen das begehrte neue Kleid erhalten und trägt es dasselbe, so tritt an die Stelle der Begehrung jener Zustand, den wir die Befriedigung nennen.

Es kann aber nicht nur überhaupt jede Vorstellung zur Begierde werden, sie kann auch beliebig oft dazu werden, wenn es nur der jeweilige Vorstellungszustand gestattet. Dies ist bei manchen Vorstellungen sehr häufig der Fall, und wir nennen dann eine solche Vorstellung Trieb. So pflegen wir die häufige Begehrung eines Kindes nach dem Spiele Spieltrieb zu nennen. Kehrt eine Vorstellung sofort nach der Befriedigung immer wieder in den Zustand des Begehrens zurück, bestimmt sie also fortdauernd den Vorstellungsverlauf eines Menschen nach sich, so sprechen wir demselben eine Leidenschaft zu. So steigert sich der erwähnte Spieltrieb des Kindes zuweilen zur Spielsucht. — —

Eine Begehrung kann ebenso rasch vergehen, wie entstehen. Ein Knabe sitzt z. B. bei der Schularbeit und schaut durchs Fenster in den Garten. Er begehrt draußen zu sein. Im nächsten Momente aber schreibt er weiter. Die Begehrung ist also infolge der Hemmung durch entgegengesetzte Vorstellungen sofort wieder verschwunden. Erst wenn jener Knabe, der seinem Verlangen, in dem Garten zu weilen, entgegengesetzten Begehrungen, wie fertig zu sein mit der Schularbeit, seine Aufgabe richtig zu lösen, den Eltern und dem Lehrer Freude zu machen, sich bewußt wird, und sie gegenüber der ursprünglichen Begehrung verneint, dann wird das Verlangen, im Garten herumzuspringen, zum **Wollen**.*) Es muß also die Vorstellung des begehrten Gegenstandes, damit sie ein Wollen werde, sich zunächst eine Zeitlang im Bewußtsein strebend erhalten und zwar sich unterscheidend von andern, und im Gegensatze gegen andere nicht gleichartige Begehrungen.

Es ist schon gesagt worden, daß dem Begehren nicht bloß entgegengesetzte Vorstellungen widerstreben, sondern daß dasselbe meist auch in dem Vorstellungsganzen helfende Vorstellungen findet, die es beim Aufstreben zum möglichsten Klarheitsgrade unterstützen. Es entsteht dabei im günstigen Falle eine Kausalreihe, deren Anfangsglied das Ich des Begehrenden, deren Endglied das begehrte Objekt ist.

Das Begehrte ist nämlich etwas Zukünftiges. Zwischen Begehrung und Befriedigung liegt ein Intervall, das der Begehrende durchläuft. Treten nun durch Reproduktion erfahrungsmäßig gewonnene Kausalreihen, welche zur Befriedigung der betreffenden Begehrung oder ähnlicher Begehrungen geführt haben, ins Bewußtsein, so gelangt der Begehrende zur Einsicht von der Erreichbarkeit des Begehrten. Liefert die Reproduktion nicht direkt Kausalreihen, die den Zusammenhang zwischen Begehrung und Befriedigung herstellen, so wird die Phantasie thätig und gestaltet unter Leitung des Verstandes den momentanen Verhältnissen entsprechende Kausalreihen. In diesem Falle zeigt es sich zugleich, daß von einer realen

*) Vergl. Dr. Wagner, Lehre Herbarts, § 7 d.

Erreichbarkeit die Umbildung des Begehrens zum Wollen nicht abhängig ist. Lediglich die Überzeugung von der Erreichbarkeit des Begehrten macht die Begehrung zum Wollen, mag es sich nun auf Mögliches oder Unmögliches beziehen, mag es also vernünftige Überzeugung oder subjektiver Glaube sein. Der letztere wird bei normalen Vorstellungsverhältnissen durch die Überlegung meist in seiner Unhaltbarkeit erkannt werden. Sobald sich alsdann der Begehrende nicht mehr alle Hindernisse zu überwinden getraut, ist auch sein Begehren kein Wollen mehr. Wir können also das Wollen definieren als das sich haltende, von mehreren gleichartigen Vorstellungen unterstützte Begehren, welches sich Überwindung der Hindernisse und Erreichung der Befriedigung zutraut.*) —

Während der ersten Erziehung greifen die Eltern in die kindliche Willkür ein, geben dem Handeln des Kindes die gewünschte Richtung, binden es an Zeit und Ort und gestatten die Äußerungen seiner geistigen Beweglichkeit und körperlichen Kraft nur in einem bestimmten Maße. Diese Beherrschung des Zöglings durch andere muß allmählich in **Selbstbeherrschung****) übergeführt werden, welche im Wollen ihren Sitz hat.

Als selbstbeherrschende Kraft greift der Wille insbesondere ein in das regellose Spiel der Phantasie und in der Regellosigkeit der Begehrungen, weist verkehrte Neigungen zurück, bekämpft die Affekte, unterdrückt die aufkeimenden Leidenschaften und erweist sich so als ein das Gleichgewicht in der Gemütserregbarkeit überhaupt Herstellendes.

Hier ist mit wenig Worten der Blick des Erziehers auf ein weites, nur mühsam mit Fleiß, Beharrlichkeit und Ausdauer zu bebauendes Feld der Willensbildung gerichtet worden. Welche Anstrengung wird es kosten, das von Affekten so oft heimgesuchte Kind zur Bekämpfung von Furcht und Schreck, von Blödigkeit und

---

*) „Das Wollen ist das bewußte, mit der Voraussetzung der Erreichung des Begehrten verbundene Begehren.“ (Drbal.)

**) Vergl. Dr. Wagner, Lehre Herbarts, § 14.

Zorn 2c. mit ihrer Wirkung aufs Körperliche und bei der die Bekämpfung erschwerenden starken „organischen Resonanz“ gehörig zu gewöhnen! Unkluges Verfahren verschlimmert die Sache meist, und doch darf das Kind womöglich nicht dem Affekte überlassen bleiben, es muß ihn bekämpfen lernen; denn im Affekte handelt der Mensch nicht als bewußtes Vernunftwesen.

Die Selbstbeherrschung ist bedingt durch Selbstbeobachtung. Dieselbe besteht in einem eigentümlichen Verhalten einer durch ihr logisches Gefüge und nach den Gesetzen der Verschmelzung und Komplikation gefestigten, oder auch durch Überlegung und Wahl auf Grund eines Wollens in eine bestimmte Ordnung gebrachten ruhenden Reihe gegenüber einer bewegten, deren gleiche, ähnliche oder entgegengesetzte Glieder von der ersteren appercipierenden Reihe entweder angezogen oder abgestoßen werden, was sich in der Form von Urteilen ausspricht. — —

Der Mensch soll zur Freiheit*) erzogen werden. Was ist damit gemeint? Die psychologische Freiheit besteht in der vom Ich ausgehenden Bestimmbarkeit nach Maximen und Grundsätzen. Da aber diese so lange den Charakter des Schwankenden und Ungewissen an sich tragen, so lange sie nicht auf den ethischen, absolut gewissen Fundamentalwahrheiten**) beruhen, so ist auch erst die zur moralischen Freiheit erhobene psychologische Freiheit das Ziel, welches der Willensbildung gesetzt ist. (Aus Dr. Wendt, Willensbildung.)

§ 11. Die Hypothese von den Seelenvermögen.

Die Seelenvermögen für Thatsachen der Erfahrung zu halten, zeigt von sehr geringer Vorsicht des wissenschaftlichen Denkens, da es auf den ersten Blick einleuchtet, daß sie nur angenommen werden, damit es der Psychologie nicht an Erklärungsgründen für die verschiedenen Thätigkeiten und Zustände der Seele fehle. Das Vorstellen, das Fühlen, das Merken sind Thatsachen, das Vorstellungsvermögen,

*) Vergl. Dr. Wagner, Lehre Herbarts, § 7 d.

**) S. „Die ethischen Ideeen“.

das Gefühlsvermögen, das Gedächtnis sind die Ursachen, welche man zu jenen hinzudenkt, um sie begreiflich zu machen. Sollte es daher irgend eine andere Erklärung der psychischen Vorgänge geben, durch welche jene Verwandlung der Thatsachen in ebenso viele Vermögen entbehrlich gemacht, die Thatsachen aber ebenso begreiflich werden als durch diese Erklärung selbst, so wird kein Zweifel darüber sein können, welche von beiden Ansichten den Vorzug verdiene, denn die Annahme gesonderter Vermögen kann bloß so lange gelten, als man die Mannigfaltigkeit der inneren Thätigkeiten und Zustände aus einem einzigen Princip nicht glaubt verstehen zu können, sie wird den Psychologen bloß aufgedrungen durch die Verlegenheiten, in welche sie durch jene innere Mannigfaltigkeit geführt worden sind. Je schärfer man überhaupt über psychologische Gegenstände nachdachte, desto unzufriedener wurde man von jeher mit jener Hypothese. Denn es mußte in die Augen fallen, daß die einmal angenommene Vielheit der Vermögen durch kein künstliches Mittel wieder zu einer wahren Einheit zurückgeführt werden konnte. Die ganze Brauchbarkeit jener Hypothese beruht nämlich wesentlich darauf, daß die Vermögen völlig verschieden bleiben, so daß keines in das andere übergehen und statt desselben substituiert oder aus ihm erklärt werden kann. Denn sobald dies geschieht, führt man mehrere Vermögen auf ein einziges zurück und hebt also die Trennung wieder auf, die man vorher gemacht hatte, das heißt, man verwirft die selbst gegebene Erklärung, man will später keine Spaltung gemacht haben, während man vorher behauptete, daß das Geistesleben gar nicht begriffen werden könne, wenn man die Seele nicht für einen Komplex vieler verschiedener Vermögen halten wolle. Man will keinen Widerspruch damit begangen haben, daß man in ein Wesen, das doch eine strenge Einheit sein soll, eine Vielheit specifisch verschiedener Vermögen hineingesetzt hat, denn die Vermögen sollen nicht als räumlich verschiedene Dinge, nicht als Teile der Seele, sondern ganz dynamisch als verschiedene Wirkungsweisen desselben Dinges betrachtet werden, das recht gut vielerlei Kräfte besitzen könne. Diese Ansicht wird sich halten lassen, solange man sich die Kräfte denkt als bloß äußerlich zu den Dingen hinzugekommen; sucht man aber in ihnen das Wesen der Dinge selbst,

sollen sie für die Dinge mehr sein als bloße Zwingherren, die sich untereinander um den Besitz ihrer Sklaven streiten, so versteht es sich von selbst, daß einem einfachen Dinge auch bloß eine einzige ebenso einfache Kraft zugeschrieben werden kann, und daß es beim Zusammenwirken mit andern zwar den Schein annehmen kann, als habe es mehrere Kräfte, die selbst aber nicht in das einfache Wesen ursprünglich hineingedacht werden dürfen, wenn man sich nicht widersprechen will. Denn die Vielheit der Kräfte wird stets eines Bandes bedürfen, das sie zusammenhalte, und die scheinbare Einheit derselben wird nur so lange dauern, als dieses Band selbst nicht zerreist. Ist aber dieses selbst wieder ein innerliches Vielfaches, so wird es für dasselbe wieder eines neuen Bandes bedürfen und so fort. Wäre die Seele nun dieses Band, so würde sie von den durch sie zusammengehaltenen Vermögen selbst verschieden sein, und es ist dann vollends unbegreiflich, wie sie zugleich der Besitzer derselben sein solle. Soll dagegen die Seele das gemeinsame Agens sein, das nur in verschiedenen Richtungen, nach verschiedenen Seiten hin thätig ist in den vielen Vermögen, so muß man zuerst bedenken, daß Richtungen und Seiten, sowie Phasen des Geistes, von denen man wohl gesprochen hat, bloß bildliche Ausdrücke sind, durch die man um die Schwierigkeit herumzukommen sucht, ohne irgend etwas zu erklären, und dann, daß man, statt bei solchen Behauptungen stehen zu bleiben, vielmehr die Verpflichtung hat zu zeigen, nicht allein wie es denkbar sei, daß sich ein einfaches Wesen in specifisch verschiedenen Weisen thätig erweise, sondern auch, wie gerade die Seele es anfange, um diesen Schein der Vielheit verschiedener Wirkungsweisen hervorzubringen und welcher gemeinsame Grundcharakter sich an ihnen allen herausstelle. Findet man aber einen solchen nicht, oder ist er nicht hinreichend, um jene Vielheit vollkommen begreiflich zu machen, so fällt eben die Seele selbst in eine wirkliche Vielheit auseinander, so daß sich dann das Gedächtnis, die Urteilskraft, oder ein beliebiges anderes Vermögen von der Seele im Leben, oder wenigstens im Tode loslösen und seine eigenen Wege gehen kann, ohne daß die Einheit der Seele dadurch aufgehoben wird. Kann man doch einem Menschen einen Arm oder ein Bein abnehmen, ohne die Einheit des Bewußtseins dadurch

zu stören, warum soll dies nicht möglich sein mit einem Seelenvermögen, wenn der Mensch an der Seele noch einen zweiten Menschen in sich hat, der sich von jenem nur durch die Feinheit des Stoffes, durch Gestalt und Größe unterscheidet? Freilich wird dieser zweite innere Mensch so gut wie der äußere wieder in sein Centrum und in diesem sein Centralwesen besitzen müssen. Dasselbe gilt auch ganz hauptsächlich denen, die sich die einzelnen Vermögen an die einzelnen Organe des Gehirns irgendwie verteilt denken, oder überhaupt das Gehirn mit seinen Funktionen nicht für den Sitz oder etwa das Werkzeug der Seele halten, sondern alle psychischen Erscheinungen geradezu für Thätigkeiten von Hirnfasern erklären und der Annahme einer Seele als eines besondern Wesens entbehren zu können glauben. Man hat aus den entwickelten Schwierigkeiten sich so herauszuhelfen gesucht, daß man sagte, die Seele könne gar nicht ein Vermögen allein in Thätigkeit setzen, sondern bei jedem psychischen Vorgange wirkten alle nur mit verschiedenen Graden der Erregung zusammen. Es zeigt indessen schon ein oberflächlicher Blick auf die Ausflucht, daß sie bloß ersonnen ist, um die einmal gemachte Hypothese zu retten; denn wem fiele nicht sogleich ein, daß der Mathematiker während seiner Untersuchungen das Gefühlsvermögen, daß der schaffende Künstler während der Komposition den kritisierenden Verstand gänzlich unterdrücken müsse, wenn seine Thätigkeit den gewünschten Erfolg haben solle? Will man eine Psychologie, die solche Behauptungen aufstellt, denen Erfahrung und Selbstbeobachtung so augenscheinlich widersprechen, wohl noch eine empirische Wissenschaft nennen?

Die gesonderte Betrachtung der Eigenschaften Gottes pflegt für eine menschliche Schwäche erklärt zu werden; für die Seelenvermögen hat man sich zu einem gleichen Zugeständnis aber noch nicht entschließen können. Es sind doch einmal verschiedene Namen für sie da, und man schließt daraus, daß es doch auch wirkliche Gegenstände geben müsse, die ihnen entsprächen! — Es hat nie jemand unternommen, den Einteilungsgrund anzugeben für die Seelenvermögen, die Vollständigkeit der aufgezählten Glieder nachzuweisen und strenge Unterscheidung zu machen unter den Einzelheiten, aus welchen das Ganze bestehen sollte. Wenn sich schon nicht begreifen läßt, warum

nicht dem oder jenem ein Vermögen gänzlich fehlen könne, so läßt sich noch viel weniger einsehen, warum es gerade so viele Arten der Phantasie, des Gedächtnisses, der Gefühle geben solle, als in den Lehrbüchern der Psychologie aufgezählt wurden, die überdies latente Vermögen annahmen und zugleich bekennen mußten, gar nichts davon zu wissen, wie es möglich sein solle, daß die Tierseele, wenn eine solche einmal angenommen wurde, ebenfalls eine teilbare Einheit sei, während ihr doch eine ziemlich große Menge der Vermögen fehlte, mit denen die Menschenseele ausgestattet wurde. Sollte denn nicht aus dieser sich eine Tierseele machen lassen, wenn man ihr nur eine hinreichende Anzahl ihrer höheren Vermögen entzöge? Man hat zwar von jeher zugeben müssen, daß die Gesamtheit der psychischen Erscheinungen besser aus einem einzigen Principe erklärt werden würde, als aus der Annahme vieler Vermögen, hat dies aber schlechtweg für unmöglich gehalten, ohne es nur versucht zu haben, geschweige daß man sich bemüht hätte, einige Gründe oder gar einen vollständigen Beweis für diese Unmöglichkeit selbst beizubringen. Das Kind scheint anfangs nur wenige Vermögen zu haben, später aber erwachen Verstand und Vernunft, sagt man mit einem Bilde, und ist dreist genug sich einzubilden, man könne auf diesem Wege etwas erklären, oder man habe gar hiermit schon etwas begriffen. Viele der angenommenen Vermögen entstehen offenbar erst im Laufe des Lebens oder erlangen doch durch Übung viel höhere Fähigkeiten und Fertigkeiten als sie von Anfang an besitzen: dies aber beweist hinreichend, daß sie nicht wie von der Physik die einfachen Kräfte als Erklärungsgründe benutzt werden dürfen, die selbst nicht wieder erklärt zu werden brauchten. Sie sollen aufeinander wirken, sich gegenseitig bald fördern, bald stören in ihren Thätigkeiten, man findet dies natürlich und gesteht ganz naiv, daß man nicht wisse, wie sie das anfangen, zumal da die Freiheit jeden Augenblick eingreifen und entweder sämtlichen Vermögen Ruhe gebieten oder den Streit nach Belieben entscheiden könne, bloß indem sie selbst Partei nehme.

Die Seelenvermögen sind also nichts als bloße Abstraktionen, die das gemeine Leben benutzt, um eine Gruppe ähnlicher Erscheinungen, die aber in ihrem Wesen sehr verschieden sein können, unter einem

Gesamtausdrucke zu vereinigen, welcher eine Kraft bezeichnen soll, weil sich die gemeine Ansicht gern einredet, mit der Erfindung des Namens, den sie den Erscheinungen giebt, zugleich die Sache begriffen zu haben. Die wissenschaftliche Betrachtung hat uns gelehrt, daß diese Namen zur Erklärung der inneren Vorgänge untauglich sind; dagegen mögen sie immerhin zur Übersicht über diese Erscheinungen beibehalten werden, wenn man nur dabei in gutem Andenken behalten will, daß man sie weder für den Ausdruck von Thatsachen, noch für objektive Dinge nehmen darf, aus denen das Seelenleben erklärt werden könnte. (Dr. Waitz, Psychologie.)

§ 12. Die angeborenen geistigen Anlagen.

Leicht und natürlich verband sich mit jener Hypothese die Annahme angeborener geistiger Anlagen, da jedes Vermögen den Stoff der Erfahrung auf verschiedene Weise verarbeiten sollte, so daß ihm die Arbeit bald besser, bald weniger gut gelang. Die einzelnen Vermögen sollten bei verschiedenen Menschen, obgleich keinem eines ganz und gar fehlen durfte, doch sehr verschiedene Grade der Geschicklichkeit besitzen. Werden dagegen die Vermögen ganz geleugnet, so folgt dasselbe unmittelbar für alle geistigen Anlagen und deren ursprüngliche Verschiedenheiten überhaupt.

Obgleich hingegen nicht bestritten werden kann, daß man die Seelen der Menschen nicht als durchaus unter sich gleich ihrem Wesen nach zu denken brauche, so fällt doch der größte Teil alles dessen, was man unter geistigen Anlagen der Menschen zu verstehen pflegt, der Erklärung durch angeborene körperliche Dispositionen und durch die in verschiedenen Organismen notwendige Verschiedenheit der Wechselwirkung zwischen Leib und Seele zu. So wenig es in Zweifel gezogen werden kann, daß das Temperament als ständige Nervenstimmung auf organischen Verhältnissen beruht, die sich nur sehr allmählich im Laufe des Lebens ändern können, und auf diese Weise als angeboren zu betrachten ist, ebenso sicher ist es, daß es Anlagen und Talente giebt, die der Mensch mit auf die Welt bringt, nur werden dieselben nicht, wie die gemeine Ansicht thut, für ursprüngliche geistige Eigentümlichkeiten gehalten werden dürfen. Die Momente,

welche hier hauptsächlich in Betracht kommen, sind folgende. Daß Unterschiede von Farben und Tönen gleich von Anfang von dem einen schärfer aufgefaßt und festgehalten werden als von dem andern, ist eine Sache, zu deren Erklärung es sicherlich keiner der Seele angeborenen verschiedenen Unterscheidungsfähigkeit bedarf, sondern sie wird leicht begreiflich, teils aus der größeren Schärfe, mit welcher das Auge des einen sieht und aus der größeren Lebhaftigkeit des sinnlichen Bildes, aus der höheren Erregung, in welche der Sehnerv durch die Eindrücke versetzt wird, teils aus dem Verhältnis, in welchem diese Erregung zur Seele steht, in welcher sie demnach entweder eine distinkte sehr präcise Vorstellung hervorrufen kann, oder nur eine matte und undeutliche, von der die Seele nur in geringem Grade in Anspruch genommen wird. Die Größe des sinnlichen Reizes an sich und die Deutlichkeit des Bildes auf der Netzhaut sind nicht die einzigen Bedingungen für die Beschaffenheit der daraus hervorgehenden Vorstellung, denn diese beruht wesentlich auf der Art der Wechselwirkung zwischen den Nerven und der Seele. Zwei Personen können gleich scharf sehen, werden aber in sehr verschiedener Weise von denselben Farben affiziert, die Betrachtung derselben Farben nimmt sowohl ihre Nerven als auch ihre Seele mit verschiedenen Intensitäten in Anspruch, der eine ist leicht durch Töne, die er hört, von der Betrachtung der Farben abzuziehen, der andere umgekehrt, d. h. die Verhältnisse der Intensitäten, mit welchen die Vorstellungen verschiedener Sinne die Seele zu beschäftigen pflegen, sind verschieden; endlich ist auch die Ausdauer der Sinne verschieden. Ferner sind die Spuren, welche die sinnlichen Vorstellungen in der Seele zurücklassen, von sehr verschiedener Stärke und Treue bei den Einzelnen: gesehene Gestalten behält der eine genau, während der andere nur Melodieen mit Leichtigkeit merkt. Die Güte des Gedächtnisses für sinnliche Wahrnehmungen scheint ebenso sehr auf der Organisation des betreffenden Nerven als auf der Beschaffenheit der Seele zu beruhen, jedenfalls bedarf es aber hierzu keiner der Seele selbst innewohnenden Anlage. Gehört vollends zur Ausübung eines Talents irgend welche äußere Geschicklichkeit, so ist offenbar, daß es angeborene leibliche Verhältnisse sind, welche die hierzu erforderlichen

Bewegungen erleichtern oder erschweren, da es vielen Menschen so gut als unmöglich zu sein scheint, gewisse Mitbewegungen zu lernen und andere zu verlernen. In diesen Dingen scheint das Hauptsächlichste zu liegen, was bei der Ausbildung eines Talentes in Frage kommt. Haben sich dem Maler nicht schon früh gefällige Gestalten scharf eingeprägt und sich von den mißfälligen gesondert, hat sein Auge nicht schon früh von gewissen Zusammenstellungen von Farben sich wohlthätig affiziert gefunden, während es von andern beleidigt und gestört wurde, besitzt er nicht vor allen Dingen eine solche höhere Sensibilität des Auges, die durch Übung wohl gebildet werden kann, aber auch körperlich prädisponiert sein muß, so wird sein Thun ohne Erfolg bleiben. Es mag hier genügen, darauf hingewiesen zu haben, daß die angeborenen Bedingungen des Talents körperlich sind, da die Psychologie selbst dann weiter zu zeigen hat, wie diese durch den Vorstellungsverlauf so benutzt werden können und müssen, daß eine so große Verschiedenheit der Menschen in ihren geistigen Fähigkeiten, wie man sagt, zum Vorschein kommt. Kleine Unterschiede in der Organisation werden dadurch, daß sie beständige Einflüsse auf geistige Thätigkeiten ausüben, zu den mächtigsten Grundlagen der bedeutenden Unterschiede im Geistesleben der Menschen. (Dr. Waitz, Psychologie.)

§ 13. Litteratur über Herbartsche Psychologie.

1. Herbart, Vollständige Darstellung seiner Lehre (Psychologie, Ethik und Pädagogik). Übersichtlich und systematisch geordnet von Dr. Ernst Wagner. (Bildet den ersten Band der „Klassiker der Pädagogik".) 7te Auflage. Langensalza, Schulbuchhandlung von F. G. L. Greßler.
2. Drbal, Empirische Psychologie. Wien, Wilh. Braumüller.
3. Drobisch, Empirische Psychologie. Leipzig.
4. Lindner, Lehrbuch der empirischen Psychologie. Wien, Gerold.
5. Waitz, Grundlegung der Psychologie. Gotha, Perthes.
6. Waitz, Lehrbuch der Psychologie.
7. Stoy, Die Psychologie in gedrängter Darstellung. Leipzig, Engelmann.

8. Wendt, Über Willensbildung.
9. Lange, Über Apperception. Plauen, Neupert.
10. Dörpfeld, Beiträge zur pädag. Psychologie. (Über Denken und Gedächtnis.) Gütersloh, Bertelsmann.

II. Zur Herbartschen Ethik.

§ 14. Die ethischen Ideeen.*)

1. Die Idee der innern Freiheit.**)

Beispiele: a) Dein Freund ist dem Trunke ergeben, du stellst ihm das sittlich Verwerfliche dieses Lasters vor; er ist auch davon überzeugt, daß die Trunksucht ein Laster ist, und dennoch betrinkt er sich wieder.

b) Als ein junger Mensch stahl J. J. Rousseau in einer adeligen Familie ein schönes seidenes Band, wie er in seinen Bekenntnissen selbst erzählt. Um den auf ihn fallenden Verdacht von sich abzulenken, bezichtete er vor der ganzen Familie ein schuldloses Mädchen, eine Dienerin, dieses Vergehens. Rousseau hielt Diebstahl, Lüge, Verleumdung, wie wir aus seiner später eintretenden Reue sehen, für unrecht.

c) Pilatus. Obwohl er von Christi Unschuld überzeugt war, ließ er den Schuldlosen doch kreuzigen.

d) Ein reicher Mann, welcher, wegen grober Fälschung angeklagt, in Untersuchungshaft sich befindet, bietet einem armen, tief in Schulden geratenen Gefängniswärter 10000 Mark, wenn er ihn entfliehen lasse. Letzterer könnte sich mit einem Male aus der Not retten; allein die That widerspricht seiner bessern Überzeugung; darum lehnt er das Anerbieten ab.

*) Aus Dr. Fröhlich, Die wissenschaftliche Pädagogik.

**) Vergl. Dr. Wagner, Lehre Herbarts, § 20.

Die Handlungen unter a, b und c mißfallen, weil das Wollen der aufgeführten Personen mit ihrer sittlichen Einsicht oder ihrer besseren Überzeugung in Widerspruch steht. Das Wollen des unter d) genannten armen Mannes gefällt hingegen unbedingt und allgemein, weil es mit dessen Überzeugung (eigenem Vorbilde) harmoniert.

Auch das unselbständige Befolgen fremder Einsicht, selbst wenn sie gut ist, gefällt nicht so; als die Befolgung der eigenen Einsicht. Wer etwas will, ohne eigenes sittliches Urteil, dem fehlt ein wesentliches Erfordernis der sittlichen Würde, und er befindet sich noch im Zustande der Unmündigkeit.

Die in einem Vernunftwesen oder in einem Bewußtsein stattfindende Übereinstimmung des Wollens mit der sittlichen Einsicht (dem eigenen Vorbilde (oder die Überzeugungstreue — im Gegensatz zu Stumpfsinn, Mangel an eigenem Urteil, Gesinnungslosigkeit und Handeln gegen seine Überzeugung — heißt innere Freiheit, und zwar deshalb, weil ein solcher Wille, welcher seiner bessern Einsicht (der Stimme des Gewissens) folgt, von der Herrschaft niederer Begehrungen, Neigungen und Affekte, von der Macht des Bösen sich frei macht und somit selbständig ist. Man will, wenn man innerlich frei ist, das, was die sittliche Einsicht billigt, und unterläßt, was sie mißbilligt.

Die innere Freiheit ist die erste Norm für unser Wollen; um sie zu gewinnen, werden unser Wille und unsere sittliche Einsicht, als dem Ursprunge und Kerne des Willens, miteinander verglichen oder beide zu einander in Beziehung gesetzt. — Diese Idee der innern Freiheit hat nur einen normalen Wert; sie weist auf die andern Ideeen, welche die sittliche Überzeugung des Menschen bilden: die des Wohlwollens, des Rechts und der Vergeltung hin. Ein Dieb aus Überzeugung soll erst seine Überzeugung ändern und dann erst diese Idee befolgen, wenn er sittlich handeln will.

2. Die Idee der Vollkommenheit.*)

a) Ludwig XVI. von Frankreich war ein gutmütiger Mann, welcher das Gute wollte und Wohlwollen für das französische Volk

*) Vergl. Dr. Wagner, Lehre Herbarts, § 21.

hegte; allein er zeigte einen schwachen Willen. Bald gehorchte er den Forderungen seiner Hofpartei, bald denen des Volkes. Er berief den Minister Necker als Retter des Landes, dann entließ er ihn wieder auf Drängen des Hofes; später nahm er ihn wieder an, um ihn nochmals zu entlassen, und so fort. Geschichtsschreiber nennen ihn ein schwankendes Rohr.

b) Die drei Jäger in Uhlands Gedicht, welche den weißen Hirsch jagen wollten. Sie besaßen ein träumerisches Wesen und ein schwaches Wollen.

c) Hamlet in Shakespeares Tragödie nahm sich vor, den Mord seines Vaters an den Missethätern zu rächen. Vor Träumen und Grübeln kommt er nicht zur That.

d) Napoleon I. führte durch seinen Willen großartige Feldzüge ins Werk. Nach der furchtbaren Niederlage in Rußland (1812) gab er seine Sache nicht für verloren, sondern erschien (im Frühling 1813) aufs neue auf dem Wahlplatze. Ganz Europa hat er später gegen sich — er geht auf die ihm wiederholt gestellten Friedensbedingungen nicht ein. — Er setzt in seinem Reiche auch große Reformen durch, sorgt für die Gesetzgebung, für Wissenschaft und Kunst. Er war nicht nur ein tüchtiger Feldherr, sondern auch ein großer Regent und Gesetzgeber, ein genialer Mann.

e) Der Johanniterritter in Schillers Ballade: „Der Kampf mit dem Drachen" setzt die Liebe seines Vorgesetzten, seine Stellung, ja sein Leben, kurz alles daran, den Drachen zu töten.

f) Odysseus, Julius Cäsar, Friedrich der Große.

Das unter a, b und c bezeichnete Wollen mißfällt, weil es schwach war, das unter d, e und f vorgeführte gefällt, abgesehen von der Güte der That, durch seine Stärke, durch die Willens- und Thatkraft als solche, sowie durch seine Vielseitigkeit und die in seinen einzelnen Strebungen sich zeigende Übereinstimmung. Das letztere Wollen gefällt besser, als das erstere, weil es vollkommener ist.

Schon in einer Person können verschiedene Willensregungen auftreten: einerseits innerlich kräftige, vielseitige und zu einem Zwecke zusammenstimmende, andererseits schwächliche,

einseitige und sich widersprechende. Die ersteren gefallen besser, weil sie vollkommener sind oder der Idee der Vollkommenheit entsprechen. Diese vergleicht das Wollen in einer Person in Hinsicht auf innere Stärke (Intensität), Größe oder Umfang (Extension) und deren Zusammenwirken zu einem Ziele (Konzentration), also nach der Quantität mit einem andern, welches in dieser Beziehung nicht so vollkommen ist. Wer also kräftige, reiche und zu einem Ziele zusammenfassende Strebungen zeigt, hat ein vollkommeneres Wollen (vollkommen in Hinsicht der Quantität). Vollkommenheit bedeutet hier nicht den Inbegriff aller guten Eigenschaften im höchsten Grade, sondern das Kommen zum Wollen oder zu seiner Fülle.

Auch die Idee der Vollkommenheit hat noch keinen eigentlichen sittlichen Inhalt; sie ist nur eine formale Idee.

In der wissenschaftlichen Pädagogik beschränkt man übrigens die Idee der Vollkommenheit nicht bloß auf den Willen im eigentlichen Sinne, sondern alles, was mit demselben im Zusammenhange steht, also zu ihm hinführt oder von ihm ausgeht, wie geistige Kraft (Intelligenz), geistiges Leben, Klarheit des Kopfes, Tapferkeit rc. unterliegt der Beurteilung nach der Idee der Vollkommenheit. Lebhafte Naturen, geistesgewandte, geistig frische und klare Köpfe sind den matten, leblosen Naturen, den steifen, schlaffen und träumerischen Köpfen vorzuziehen. Intelligenz, geistige Kraft und Frische sind auch in der That der Boden, aus welchem Religiosität, wissenschaftlicher Sinn und ideales, sittliches Streben erst hervorsprossen können.

3. Die Idee des Wohlwollens.*)

a) Jonathans Gesinnung gegen David.

b) Der barmherzige Samariter.

c) Christus selbst. Er sorgt für Arme und Kranke, für seine Mutter noch am Kreuze und für das Seelenheil der Menschen.

d) Die ersten Christen. Sie sind ein Herz und eine Seele.

e) Absalom. Wollte seinen Vater vom Throne stoßen.

---

*) Vergl. Dr. Wagner, Lehre Herbarts, § 22.

f) Ein Geschäftsmann freut sich, wenn sein Konkurrent große Verluste hat; ersterer nimmt sich vor, dem letzteren die Kundschaft zu entziehen.

Die unter a bis d genannten Personen beweisen ihrem Nächsten reine Güte, herzliche Liebe; ihr Wollen wirkt dem des andern nicht hemmend entgegen, wie bei e und f, sondern versenkt sich in den fremden Willen, fördert und unterstützt ihn nach Kräften. Es ergiebt sich die Idee des Wohlwollens, das heißt die unmittelbare Hingabe des eigenen Wollens an das, auf ihr wahres Wohl gerichtet gedachte Wollen einer andern Person.

Die Idee des Wohlwollens, der Kern aller sittlichen Ideeen und die Sonne des Lebens, weil sie die Menschen am meisten veredelt und man ihr in der Moral wie im Leben den höchsten unbedingten Beifall zollt, birgt die höchste Tugend in sich; das Mitleid und die Mitfreude (die sympathetischen Gefühle) sind ihre Quellen. In der Idee des Wohlwollens werden die Willen zweier Vernunftwesen miteinander verglichen.

4. Die Idee des Rechts.*)

a) Ein Gartenbesitzer pflanzt in seinen Zaun einen Baum. Dieser breitet seine Wurzeln und Äste auf des Nachbars Gebiet aus. Beide verlangen die Früchte, der erste, weil er den Baum gepflanzt, der zweite, weil der Baum aus seinem Besitztum Nahrung ziehe und es schädige. Was entsteht? Streit. Dieser aber und das ihm zu Grunde liegende Übelwollen mißfallen; den Streit soll man darum vermeiden oder baldmöglichst schlichten. Wodurch? Daß beide Teile friedfertig sind, sich verständigen oder das Recht feststellen lassen und dem Ausspruche des Richters Folge leisten.

b) Zu demselben Resultate gelangen wir, wenn wir ein zweites Beispiel aus der alten jüdischen Geschichte, König Ahab und Naboth, betrachten. Ahab wollte Naboths Weinberg durch Tausch oder Kauf an sich bringen, um sich einen Gemüsegarten daraus herstellen zu lassen. Naboth verweigert entschieden das Abtreten seines

*) Vergl. Dr. Wagner, Lehre Herbarts, § 23.

Eigentums. Da läßt Ahabs Gemahlin den Naboth fälschlich eines Verbrechens anklagen, ihn verurteilen und steinigen; dann nimmt Ahab den Weinberg ohne weiteres in Besitz. Dadurch verstößt er gegen die Idee des Rechts.

Die sittliche Forderung, den Streit zu vermeiden oder wieder auszugleichen, heißt die Idee des Rechts; sie gebietet friedlich und rechtlich zu sein. Im Streite tritt das Wollen verschiedener Personen einander hindernd oder feindlich entgegen. Die Idee des Rechts ist auf die Wegschaffung dieses mißfälligen Verhältnisses zweier Willen fühlender Wesen gerichtet. Das mißfällige Willensverhältnis, welches die Idee des Rechts ergiebt, beruht auf einem Zusammentreffen zweier Willensbestrebungen verschiedener Personen in einem gemeinsamen Gegenstande.

5. Die Idee der Vergeltung oder Billigkeit.*)

a) Jesus heilt zehn Aussätzige; neun danken ihm nicht, einer nur dankt ihm.

b) Der Feldhauptmann Joab ersticht den Königssohn Absalom im Verlaufe des Kampfes, der entstand, weil Absalom sich gegen seinen Vater, den König David, empört hatte.

Zu a) Jesus hat den zehn Aussätzigen eine Wohlthat erwiesen; neun derselben vergelten sie nicht, es ist dies unsittlich gehandelt. Der eine aber sucht sich durch Worte des Dankes erkenntlich zu beweisen. Es gefällt dies unserm sittlichen Urteile.

Zu b) Absalom fügt seinem Vater absichtlich eine Übelthat zu und verursacht den Tod vieler Menschen. Bliebe seine That ungerochen, so würde dies allgemein mißfallen. Eine Bestrafung des Frevlers ist eine sittliche Forderung, wenn wir auch die That Joabs nicht ganz rechtfertigen können, weil dieser keinen Auftrag zur Bestrafung Absaloms, sondern im Gegenteil die Weisung erhalten hatte, mit dem Knaben Absalom fein säuberlich zu verfahren, und wenn dem Vater David und uns auch die Strafe als zu hart erscheinen dürfte in Anbetracht der jugendlichen Unbesonnenheit des Thäters.

---

*) Vergl. Dr. Wagner, Lehre Herbarts, § 24.

Ein absichtliches Wohl oder Wehe, welches einer andern Person zugefügt wird, also das absichtliche Eingreifen des einen in den Willen des andern soll vergolten, belohnt oder bestraft werden; dies verlangt die Idee der Vergeltung. Nur verbietet das Gewissen, selbst Böses mit Bösem zu vergelten, d. i. Rache, Selbsthilfe zu üben, Richter in eigener Sache zu sein. Die Idee der Vergeltung setzt voraus, daß ein Wille auf eine andere Person thätlich eingewirkt hat. — — — —

Wer ist nun nach Herbart ein guter Mensch?

Antwort: Wer diese fünf Ideeen in ihrer Gesamtheit befolgt; also: wer nach seiner eigenen Überzeugung den kräftigen Willen hat, andern reine Herzensgüte zu beweisen, den Streit zu meiden oder zu beseitigen, rechtlich zu handeln und empfangene Wohl- und Übelthaten zur Vergeltung zu bringen. Die Übereinstimmung des gesamten Wollens mit der durch die Gesamtheit der sittlichen Ideeen bestimmten Einsicht heißt nun Tugend. Es ist nicht eine Tugend gemeint, z. B. die Rechtlichkeit, die Herzensgüte, sondern die ganze Fülle der sittlichen Gesinnung und Handlungsweise.

Ein tugendhafter Mann ist z. B. nach den Mitteilungen der Bibel schon im alten Testamente Abraham; denn er handelte nach seiner eigenen inneren Überzeugung (Idee der inneren Freiheit); sein Wollen und Handeln waren kräftig und vielseitig, z. B. weit kräftiger, als das seines Neffen Lot, da Abraham sogar des Nachts kämpfte (Idee der Vollkommenheit); er war nicht eigennützig wie Lot, sondern bewies diesem, indem er ihm die besten Weideplätze überließ und ihn aus der Gefangenschaft der vier Babylonierkönige befreite, reine Herzensgüte; — auch gegen den König Bera bewies Abraham sich uneigennützig und liebevoll, indem er von dessen Eigentum nicht einen Faden noch Schuhriemen behielt, obwohl er durch die Zurückeroberung desselben Anspruch auf den Besitz gehabt hätte (Idee des Wohlwollens); er haßte und vermied den Streit, indem er zu Lot sprach: „Laß nicht Streit sein zwischen mir und dir und meinen und deinen Hirten, denn wir sind Gebrüder. Stehet dir nicht das ganze Land offen? Willst du zur Linken, so will ich zur Rechten“ 2c. und mit den weniger wertvollen Weideplätzen vorlieb nahm (Idee

des Rechts), während die Babylonierkönige dadurch, daß sie ohne allen Grund die Bewohner des Thales Siddim ausplünderten und Beute machten, also sich widerrechtlich fremdes Eigentum aneigneten, gegen die Idee des Rechts verstießen; endlich war der Kampf Abrahams gegen die Babylonierkönige, da er sich und seine Freunde gegen räuberische Feinde verteidigte, sittlich erlaubte Notwehr. Dieser Kampf stimmt auch ganz mit der Idee der Vergeltung überein, insofern durch denselben die von den vier Königen verübten Übelthaten geahndet wurden. Auch der Priester Melchisedek, welcher als Ausdruck seines Dankes den ermatteten Kriegern Abrahams Speise und Trank zur Erquickung darbietet und Abraham seinen Segen erteilt, ist ein schönes Beispiel, wie man nach der Idee der Vergeltung handeln soll.

Abraham war durch seine Gesinnung, sein Wollen und Handeln, wie die Schrift sich ausdrückt, ein Mann nach dem Herzen Gottes, und solche Männer sind auch nach den fünf praktischen Ideeen sittliche Vorbilder oder ethische Ideale.

Herbart stellt nun als Ziel der Erziehung nicht die Sittlichkeit, sondern „die Charakterstärke der Sittlichkeit“ hin, das heißt: im Zögling soll ein im Dienste sittlicher Ideale stehender starker, konsequenter Wille entwickelt, also ein sittlicher Charakter herangebildet werden; hierin liegt die höchste Aufgabe des Unterrichts und der Zucht, und dieses Ziel muß unablässig in jeder Lehrstunde und bei allen Thätigkeiten und Maßregeln des Lehrers und Erziehers im Auge behalten werden.

Man beachte ferner, daß wir immer vom Willen, nicht vom Handeln und Thun gesprochen haben. Zur Auffindung der sittlichen Ideeen ist nur das Wollen ins Auge zu fassen. Herbart führt uns damit in die geheime Werkstatt der menschlichen Thaten, in die Seele ein. Für die Beurteilung einer Handlung, ob sie gut oder böse, recht oder unrecht sei, kommt es vor allem auf den Willen an. — Jemand will den brennenden Zunder in die Scheune des Nächsten werfen; jedoch durch einen Zufall wird er von der Ausführung der That abgehalten. — Ein Mann hat sich vorgenommen, in ein Haus einzusteigen und dessen Besitzer zu bestehlen; als

er sich zum Vollzug der That anschickt, wird er plötzlich so krank, daß er von ihr absteht. — In beiden Fällen gelangte die That nicht zur Ausführung; das ist vor dem Tribunale der Moral ziemlich gleichgültig. Das Wollen war schlecht, obwohl dasselbe nicht zur That fortschreitet; wenn wir auch zugeben müssen, daß ein schlechtes Wollen, das wirklich bis zur That gelangt, noch schlechter ist als ein solches, welches noch innehält. Wohlwollen, rechtliche, dankbare Gesinnung sind sittlich gut und löblich, Übelwollen, undankbare Gesinnung dagegen sittlich verwerflich, auch wenn sie nicht vom Wollen zur That übergehen.

§ 15. Die abgeleiteten Ideeen.*)

Wir haben bisher die Verhältnisse betrachtet, welche zwischen zwei Willen stattfinden können. Nach Analogie müssen wir aber alle unsere Mitmenschen für wollende Wesen halten. Demnach können auch mehr als zwei Willen in Verhältnisse treten. Diese können aber nur die oben charakterisierten Grundverhältnisse sein, welche jetzt in größeren Dimensionen auftreten, da sie zwischen einer ganzen Gesellschaft wollender Wesen stattfinden. Wir haben es darum nicht mit neuen Ideeen zu thun, sondern mit den ursprünglichen in ihrer Übertragung auf die menschliche Gesellschaft. Sie heißen deshalb die gesellschaftlichen oder, da sie aus den ursprünglichen abgeleitet sind, abgeleitete Ideeen.**)

Nach der Idee des Wohlwollens soll jeder einzelne das Wohl jedes einzelnen, d. i. das der ganzen Gesellschaft im Auge haben. Das Wohl der einzelnen Gesellschaftsglieder ist aber durchaus individueller Art, also ungleich. Damit die einzelnen Akte des Wohlwollens gerade das Glied der Gesellschaft treffen, dessen individuelle Beschaffenheit jene Akte auch als Wohl empfinden läßt, muß eine gesellschaftliche Ordnung geschaffen werden, welche das von den einzelnen Gesellschaftsgliedern ausströmende Wohl auf den geeignetsten Punkt hinlenkt. Diese Ordnung führt zu dem Verwaltungssystem.

---

*) Aus Felsch, philos. Ethik.

**) Vergl. Dr. Wagner, Lehre Herbarts, § 25.

Die Idee des Rechts beugt dem Streit zwischen zwei Willen vor. Eine Gesellschaft wollender Wesen, welche auf einem Boden, der sein Produkt jedem darbietet, wohnt, kann noch leichter als zwei Willen in Streit geraten. Sie soll aber den Streit vermeiden. Die zu diesem Zwecke vereinigten Wesen bilden eine Rechtsgesellschaft.

Innerhalb der vollkommensten Rechtsgesellschaft kann doch das Mißfallen an unvergoltenen Thaten hervortreten und den Impuls zur Tilgung derselben geben. Dieser Gedanke führt zum Lohnsystem.

Sind alle Glieder der Gesellschaft erfüllt von dem Streben, ihre physischen und psychischen Kräfte möglichst hoch auszubilden und sie in den Dienst der ganzen Gesellschaft zu stellen, so vereinigen sie sich zum Kultursystem.

Beseelt endlich alle Gesellschaftsglieder der Wille, allen ethischen Ideeen zur reinsten Darstellung zu verhelfen, so sucht nicht jedes bloß seinem Wissen und Gewissen zu folgen und bloß seine Interessen zu fördern, sondern jeder sucht mit dem Ganzen zu einem gemeinschaftlichen Urteil zu kommen, welches den gemeinschaftlichen Angelegenheiten entspricht, jeder fügt sich diesem gemeinschaftlichen Urteil zum Besten des Ganzen; alle scheinen nur eine Seele zu haben. Solche Vereinigung wollender Wesen bildet eine beseelte Gesellschaft.

In der nachfolgenden Betrachtung stellen wir die Rechtsgesellschaft voran, weil die Vorbeugung resp. Beseitigung des Streites für eine Gesellschaft die erste Existenzbedingung ist. Hieran soll sich das Lohnsystem schließen, weil Rechtsverletzungen in der Regel vergeltungsbedürftige Thaten sind. Auf das Lohnsystem folgen die übrigen abgeleiteten Ideeen in der oben angeführten Folge.

1. Die Idee der Rechtsgesellschaft.*)

Der Begriff der Gesellschaft schließt in sich den Begriff der Vereinigung einer Vielheit wollender Wesen zu einem gemeinsamen

*) Vergl. Dr. Wagner, Lehre Herbarts, § 26.

Zwecke. Ist dieser Zweck Vermeidung, resp. Beilegung des Streites, und sind die einzelnen Glieder der Gesellschaft in ihrem gesamten Wollen bereit, Bestimmungen als Regeln zur Erreichung des genannten Zweckes aufzustellen und die aufgestellten Regeln anzuerkennen und zu befolgen, so heißt diese Gesellschaft Rechtsgesellschaft. Das wesentliche Merkmal der Rechtsgesellschaft ist die Bereitwilligkeit, anerkannte Rechtsnormen zu respektieren und das Widerstreben, denselben ihre Gültigkeit durch eigenmächtige Willkür zu rauben, die Sorge für die Beseitigung aller Unklarheiten, Lücken und unnötigen Härten in den Rechtsbestimmungen und endlich die Gesinnung jedes Gesellschaftsgliedes, nicht Urheber des Streites sein zu wollen.

Die Objekte, in Bezug auf welche Rechtsnormen im Völkerleben zunächst entstehen, sind die Produkte des Bodens, auf welchem sich die Gesellschaft niedergelassen hat, und später dieser selbst.

Von diesen Produkten und dem Boden, der sie liefert, überläßt jeder in der Gesinnung, nicht Urheber des Streites sein zu wollen, jedem das, was jeder seinen individuellen Kräften und Mitteln gemäß gerade hat. Keiner fragt in dieser Gesinnung darnach, ob der oder jener ein Recht auf das Genommene hat, sondern jedem genügt der Gedanke, daß ihm ohne Streit jenes nicht zufallen kann. Wo diese Gesinnung fehlt, da fehlt der Idee nach die Bedingung zur Entstehung und Erhaltung der Rechtsgesellschaft. Ist jene Gesinnung aber vorhanden, so wird jedes Glied der Gesellschaft stillschweigend die ursprünglichen Verhältnisse der einzelnen Glieder zu den genannten Objekten anerkennen und respektieren. Hieraus folgt, daß jedes Glied jenes gegenseitige Überlassen auch auf sich selbst anwenden kann, daß unter andern auch ihm sei zugestanden gewesen, zu nehmen, was er nahm, daß er demnach zufolge dieser Subsumtion unter einen allgemeinen Begriff das Seine geltend machen könne gegen Personen, die dasselbe gleichwohl nicht zuvor gerade als das Seine gekannt und anerkannt haben.

Faßt man alle möglichen Dispositionen über eine Sache in einen Begriff zusammen und denkt sich dieselben einer Person ausschließlich überlassen, so erhält man den Begriff des Eigentums.

Aus der stillschweigenden Anerkennung des Eigentums entwickelt sich nach und nach die mündliche oder die durch einfache Zeichen (Merksteine u. dgl.) oder endlich die schriftliche. Mit den Dispositionen über eine Sache stehen in enger Verbindung die Dispositionen über die eigenen physischen und psychischen Kräfte der Person. Die Anerkennung dieser Dispositionen erfolgt in derselben Weise wie die des Eigentums. Der Begriff aller über die eigenen physischen und psychischen Kräfte möglichen Dispositionen einer Person als Recht zugestanden ergiebt den Begriff der Persönlichkeit im rechtlichen Sinne. Sie ist das Prädikat eines wollenden Wesens, insofern es ein Recht hat.

Aus den beiden Grundrechten des Eigentums und der Persönlichkeit entwickeln sich die mannigfaltigsten Rechtsnormen, die hier aber nicht weiter verfolgt werden können. Der Inhalt aller dieser Rechtsnormen setzt sich zusammen aus allen den gesellschaftlichen Dispositionen ausgesetzten Objekten. Je einfacher das gesellschaftliche Leben ist, desto geringer wird die Zahl der Rechtsnormen sein und umgekehrt. Alle Kulturvölker hatten zuerst so wenig Gesetze, daß sie nicht aufgeschrieben zu werden brauchten, um sie dem Gedächtnisse zu erhalten; nach und nach wurden ihre Lebensverhältnisse komplizierter, daher die Objekte des Streites mannigfaltiger und infolgedessen die Zahl der Gesetze größer.

Wollte man aber nach der Anzahl der Rechtsnormen den Wert der Rechtsgesellschaft als solchen beurteilen, so irrte man; denn er hängt nicht von der Anzahl, sondern von dem Inhalte der Rechtsnormen ab. „Der Inhalt dessen, was im Kreise einer Gesellschaft zu Recht anerkannt wird, kann ihr, als Rechtsgesellschaft, sehr verschiedene Grade des Wertes geben, die im umgekehrten Verhältnisse mit den Anreizungen zum Streite stehen, welche in der Beschaffenheit jenes Rechtes liegen.“

Aus der Idee der Rechtsgesellschaft kann ein allgemeiner Rechtszwang nicht abgeleitet werden. Das Hauptmerkmal dieser Idee ist die Gesinnung jedes Gliedes, den Streit zu vermeiden. Diese Gesinnung kann, wie jede andere Gesinnung nicht erzwungen werden. Kommt einzelnen Gliedern der Rechtsgesellschaft diese Gesinnung

abhanden, so sind sie als zur Rechtsgesellschaft gehörig nicht mehr zu betrachten; sie können daher an den Segnungen der Rechtsgesellschaft nicht mehr teilnehmen, solange ihnen jede Gesinnung fehlt. Nun läßt sich aber das Fehlen der Gesinnung, resp. das Wiedereintreten derselben nur äußerst schwer nachweisen. Um einzelnen Gliedern nicht unrecht zu thun, durch Rechtsverletzungen einzelner Glieder aber auch nicht die Ruhe und Sicherheit der Rechtsgesellschaft stören zu lassen, ergiebt sich aus der Idee der Rechtsgesellschaft für jedes Glied der Imperativ, nie Handlungen oder Unterlassungen auf sich zu laden, woraus auf das Fehlen jener notwendigen Gesinnung geschlossen werden könnte, und für die Gesellschaft als solche der des Hinweises auf die schlimmen Folgen solcher der rechtlichen Gesinnung widerstreitenden Akte. Dieser Hinweis auf die schlimmen Folgen der Rechtsverletzungen heißt Drohung.

Folgt nun aber auch die Ausführung der Drohung, d. i. die Strafe aus der Idee der Rechtsgesellschaft? Zunächst erfordert das verletzte Recht seine Wiederherstellung. Ist diese möglich, so wird bei dem Vorhandensein der rechtlichen Gesinnung der Verletzthabende dies sofort thun. Thut er es nicht, so ist das Fehlen der rechtlichen Gesinnung anzunehmen, und ihn trifft das angedrohte Übel, dessen Maß allerdings nicht durch die Idee des Rechts, sondern der Billigkeit bestimmt werden muß, damit durch die Strafe nicht etwa eine der Vergeltung unterliegende Wehethat vollzogen werde. Ist die Wiederherstellung des verletzten Rechts nicht möglich und zeigt sich der Verletzte gleichwohl zur Wiederherstellung bereit, falls sie nur möglich werde, so kann nach der Idee der Rechtsgesellschaft die Ausführung der Drohung nicht stattfinden, weil das Fehlen der rechtlichen Gesinnung nicht angenommen werden darf. Der sittliche Tadel trifft in diesem Falle den Rechtsverletzer zwar in viel höherem Maße als bei dem Fehlen der rechtlichen Gesinnung, und der Verletzte wird der Teilnahme der übrigen im höchsten Maße teilhaftig, aber die Bestrafung des Rechtsverletzers wäre in diesem Falle eine Wehethat, die den Begriff der Rechtsgesellschaft überschreitet.

Fassen wir die Imperative, welche aus der Idee des Rechts und der Rechtsgesellschaft erwachsen, in einen Satz, so erhalten wir

die Formel: Bethätige in jeder Lage dein Mißfallen an dem vernunftwidrigen Willensstreit, beobachte sorgfältig deine Rechtsverpflichtungen und fördere durch zulässige Nachgiebigkeit den Rechtsfrieden!

2. Die Idee des Lohnsystems.*)

Die Idee der Rechtsgesellschaft weist dadurch, daß sie sich in Bezug des Strafmaßes an die Idee der Billigkeit oder Vergeltung wendet, auf die Idee des Lohnsystems hin. „Das strenge Recht (jus strictum) enthält die Norm, die gemeingültig begriffliche Seite des Rechts, die Billigkeit paßt es individualisierend dem gegebenen Falle an.“ Die Idee der Rechtsgesellschaft bietet für die Strafe in dem oben bezeichneten Falle wohl den Begriff des Rechts dar, „schützt aber vor einem unbilligen Strafrecht so wenig als vor unbilligen Rechten überhaupt“. Denn dem Recht ist die Verteilung der Rechte gleichgültig; ihm kommt es vor allem auf die Vermeidung des Streites an. Wo sich unbillige Rechte ausgebildet haben, haben daher die Benachteiligten durchaus keinen rechtlichen Anspruch auf Beseitigung derselben. Die Gleichheit aller Rechte als Rechtsforderung hinzustellen, wie es Rousseau gethan hat und die Socialdemokratie noch thut, ist ein großer ethischer Irrtum. Diesem Irrtum steht allerdings leider sehr oft ein anderer nicht minder großer gegenüber, nämlich die Ansicht, man könne Ansprüche, welche nicht auf rechtlicher Grundlage ruhen, sondern sich nur auf die Idee der Billigkeit stützen, ignorieren, wenn sie der Gesellschaft unbequem sind. Die Rechtsgesellschaft darf sich darum nicht einseitig auf die Idee des Rechts stützen, sondern sie muß ihre Einrichtungen und Thätigkeiten so gestalten, daß Wehethaten vermieden werden und geschehene Wehethaten ein adäquates Wehe, d. i. Vergeltung treffe.

Da die physischen und psychischen Kräfte der einzelnen Gesellschaftsglieder durchaus individueller Art sind, so ist es denkbar, daß einzelne Glieder mit ihren Kräften mehr für das Wohl der Gesellschaft leisten, als von der Allgemeinheit verlangt werden kann. Man

---

*) Vergl. Dr. Wagner, Lehre Herbarts, § 27.

nennt dieses Mehr Verdienst. Das Verdienst ist als isolierte Wohlthat auch der Vergeltung unterworfen. Daher sollen die Einrichtungen der Gesellschaft nicht nur dem Frevel, sondern auch dem Verdienste das entsprechende Äquivalent zukommen lassen. Der Gedanke der vollkommenen Realisierung der Billigkeitsidee durch die gesellschaftlichen Einrichtungen und Thätigkeiten ist die Idee des Lohnsystems. Als Symbol dieser Idee kann angesehen werden das ‚suum cuique'. Es ist ohne Zweifel ein gutes Zeugnis für den ethischen Sinn des Fürsten, der dieses Symbol zum Grundsatze seiner Regierung machte.

Die Idee des Lohnsystems erstreckt sich also gleichmäßig auf Übelthaten und auf Wohlthaten. Die Vergeltung der Wehethaten heißt Strafe.

Über den Zweck und ethischen Grund der Strafe wird viel gestritten und ist viel gestritten worden. Die Streitenden teilen sich in zwei große Gruppen. Die eine findet Zweck und ethischen Grund der Strafe unmittelbar in der Vergeltung. Diese Gruppe ist Vertreterin der absoluten Strafrechtstheorieen. Die zweite Gruppe, Vertreterin der relativen Strafrechtstheorieen, findet Zweck und ethischen Grund der Strafe nicht unmittelbar in der Vergeltung. „Keine Strafe um der Strafe willen, sondern die Strafe bedarf eines Motivs." Dieses Motiv kann sein sittliche Besserung (Besserungstheorie) oder Abschreckung von rechtswidrigen Handlungen (Abschreckungstheorie) oder endlich beides zugleich.

In dem Begriff der Vergeltung liegt, daß die Strafe auch als Wehe empfunden werde. Der Zweck und ethische Grund der Strafe ergiebt sich also vollständig und unmittelbar aus der Vergeltung, und die Strafe bedarf durchaus keines anderen Motivs. Wenn gesagt wird, die Strafe als Vergeltung einer Wehethat nehme leicht den Charakter des Übelwollens an und werde dadurch zu einer neuen, der Vergeltung unterliegenden Wehethat, so muß darauf erwidert werden, daß der vergeltende Wille auf den vergeltungsbedürftigen nicht direkt, sondern indirekt durch die Idee der Vergeltung gerichtet sei, also aus Übelwollen gar nicht entspringen dürfe. Wo dies geschieht, liegt der Grund in dem aufgeregten Gemütszustande des

Verletzten, resp. des Strafenden, nicht in der Idee der Vergeltung. Damit nun die Strafe auch nicht einmal den Schein des Übelwollens erwecke, so ist es durchaus notwendig, das Recht und die Pflicht der strafenden Vergeltung einer Autorität zu übertragen, deren Urteil ganz unabhängig ist von dem Gemütszustande des Verletzten und fähig der reinen Idee der Vergeltung zu genügen.

Wird der Strafe ein anderes Motiv als Vergeltung untergelegt, so ist die Gefahr, daß die Strafe das richtige Maß überschreite, und dadurch eine neue Wehethat vollzogen werde, viel größer als bei der Beobachtung der absoluten Strafrechtstheorie. Die Besserugstheorie macht die auf die Strafe vielfach folgende, aber vielleicht eben so oft ausbleibende Besserung zum ursächlichen Grund der Strafe. Man soll allerdings bei jeder Strafe wünschen, daß der Gestrafte sich bessere (oft tritt auch das Gegenteil der Besserung ein), aber wollte man nur strafen, um zu bessern, so müßte man, weil Besserung der Menschen doch unaufhörlich angestrebt werden soll, unaufhörlich strafen. Auf diese Weise würde die Erde zur reinen Strafanstalt.

Nach der Abschreckungstheorie müßte man, um den Zweck derselben zu erreichen, diejenigen Vergehen, welche am häufigsten vorkommen, mit stärkeren Strafen belegen, als sie ihrer Größe nach verdienen. Dadurch verfiele die Abschreckungstheorie nicht nur in die Barbarei der „mit Blut geschriebenen“ drakonischen Gesetze, sondern es geschähen infolge Überschreitung des Strafmaßes neue Wehethaten, welche nach Vergeltung schrieen.

Unmittelbar aus der Idee der Vergeltung folgt also der ethische Grund und Zweck der Strafe; mittelbar ergiebt sich aus derselben Idee die Kategorie der Strafe.

Der Gedanke der Zurechnung der That zum Wollen nämlich leitet zu dem Schlusse, daß einer rohen That auch ein roher Wille zu Grunde liege, und dieser Gedanke in Verbindung mit dem Begriff der Vergeltung als des Zurückgehens eines dem Verbrechen adäquaten Wehes auf den Verbrecher bestimmt die allgemeine Strafkategorie.

In Bezug der letzteren hat man ein förmliches System gebildet von der mildesten Rüge durch viele Stufen bis zur Todesstrafe.

Auf dieses System einzugehen führt zu weit von unserem Wege ab, darum sei nur die Bemerkung gemacht, daß die Strafkategorie der menschlichen Würde des Verbrechers nie Abbruch thun darf. Dies geschieht im allgemeinen durch die körperliche Züchtigung und die Todesstrafe. Beide dürfen daher nur dort als rechtliche Strafmittel angewandt werden, wo sich der Nachweis führen läßt, daß der zu Bestrafende seiner allgemeinen Menschenwürde vollständig verlustig gegangen ist. Dieser Nachweis ist aber wegen der Kompliziertheit der psychischen Vorgänge und der auf ihnen ruhenden Handlungen so schwer zu führen, daß man ohne Bedenken jene Strafen aus dem System der rechtlichen Strafmittel streichen könnte. Denn im allgemeinen ist kein Mensch so schlecht, daß nicht noch ein Fünklein allgemeiner Menschenwürde in ihm steckte, das vollständig auszutilgen, statt zu nähren, im höchsten Grade unbillig wäre. Es giebt zwar Menschen, welche den Handlungen ihrer Mitmenschen immer die schlimmsten Motive unterschieben; doch diese Art von Pessimisten dürfte selbst nicht zu den sittlich guten Menschen zu rechnen sein. „Die höchste Grundgestalt des Bösen zeigt sich in der Form des Urteils und der Denkweise als der völlige Unglaube an das Gute in andern, als Lieblosigkeit und Härte der Beurteilung, indem jeder Handlung die schlimmsten Motive untergelegt werden.“ Die Prügel- und Todesstrafe findet im neunzehnten Jahrhundert zwar immer noch ihre Verteidiger, aber auch ihre Verurteiler. Ein Philosoph sagt: „Prügel können überhaupt nicht als rechtliche Bestrafung und Strafmittel angesehen werden — was hat eine gewaltsame und schmerzhafte Einwirkung auf die Oberhaut des Menschen mit dem Rechtsbegriff zu thun? Man könnte sonst auch heftige Zug- oder Blasenpflaster verordnen. Sie sind nur als äußerliches Zucht- oder Bändigungsmittel der niedern Pädagogik für Kinder und Erwachsene zuzuweisen und mögen hier, rationell angewandt, ihren großen praktischen Wert haben. Bekanntlich kann der Mensch nur über dem Tiere stehen oder unter dasselbe herabsinken. Wo diese viehische Verrohung eine unmittelbare Bändigung nötig macht, da ist gegen jenes Zuchtmittel gar nichts zu erinnern. Aber es wäre seltsam und ein furchtbares Zeugnis gegen die allgemeine Kulturstufe eines Volks, wenn man

dasselbe als ein allgemein anzuwendendes Strafmittel in das System der Strafen aufnehmen wollte.“

Veranstaltungen zur Vergeltung von Übelthaten sind von der menschlichen Gesellschaft schon frühzeitig getroffen worden; daher ist das Lohnsystem in dieser Richtung ausgebildeter als in der Richtung der Vergeltung von Wohlthaten. Erst unserm Jahrhundert gebührt das Verdienst, auf die Realisieruug der Billigkeitsidee in Bezug der Vergeltung von Wohlthaten mit einigem Erfolge hingewirkt zu haben. Es sei hier nur angeführt die Gründung von Ruhehäusern für würdige Beamte und hingewiesen auf ähnliche Einrichtungen, in welchen das im Dienste der menschlichen Gesellschaft erlahmte Alter unterhalten und gepflegt wird. Derartige Einrichtungen sind ein Zeugnis für den ethischen Fortschritt der menschlichen Gesellschaft und widersprechen offenbar den Klagen mancher Pessimisten, daß die Menschen immer schlechter würden. Es bleibt allerdings in der Richtung der Vergeltung von Wohlthaten noch sehr viel zu thun übrig; denn die menschliche Gesellschaft giebt noch nicht allen ihrem Dienste sich widmenden Gliedern, den Beamten, das, was ihnen zwar nicht rechtlich, aber aus Billigkeit gebührt. Mancher Beamte muß, im Dienste ergraut, durch den Dienst an Leib und Seele gebrochen, im Alter Not leiden. Ja, ganze Beamtenkategorieen, z. B. die Lehrer, harren in manchen Staaten immer noch vergeblich auf ein der Billigkeitsidee einigermaßen entsprechendes Pensionsgesetz. Die menschliche Gesellschaft sollte nicht länger den berechtigten Vorwurf der Unbilligkeit gegen gewisse Beamtenkategorieen auf sich laden. Selbst dort, wo man glaubt, Verdienste nach Billigkeit zu lohnen, trifft man nicht immer die rechte Art der Belohnung, insofern man dem Verdienste etwas als Äquivalent giebt, was ihm gar nicht als solches erscheint. Es sei hier besonders an die Ordensdekoration erinnert. Derselben soll nicht alle ethische Bedeutung abgesprochen werden, aber manchem Gefühl widerstrebt es ohne Zweifel, die Belohnung des Verdienstes zur Schau zu tragen. Die Vergeltung des Verdienstes muß unter allen Umständen die Individualität des Empfängers zu berücksichtigen suchen. Wer in der Ordensdekoration das Äquivalent seines Verdienstes findet, dem mögen Orden auf die Brust geheftet werden,

wer die Förderung seines Familienwohles in irgend welcher Form oder die Förderung seiner itellektuellen Bildung für eine Vergeltung seines Verdienstes hält, dem mag diese gewährt werden. Am höchsten in dieser Beziehung steht jedenfalls der, welcher die Vergeltung seiner Thaten findet in dem Bewußtsein, daß dieselben den ethischen Ideeen angemessen sind und durch sie bestimmt werden.

Als Formel für die in der Idee des Lohnsystems und der Vergeltung liegenden Imperative erhalten wir den Satz: Hüte dich vor jeder aus Fahrlässigkeit oder absichtlicher Wehethat entspringenden, der Vergeltung unterliegenden Schuld, vergiß gern des von deinen Mitmenschen erlittenen Wehes, sei aber stets eingedenk der Vergeltung des empfangenen Wohles!

3. Die Idee des Verwaltungssystems.*)

Der Inbegriff der Einrichtungen und Thätigkeiten, welche das öffentliche Wohl, das allgemeine Beste der Gesellschaft möglichst vollkommen herbeizuführen und zu sichern suchen, heißt die Idee des Verwaltungssystems. Das Verwaltungssystem wird getragen von der Idee des Wohlwollens; der Wille des Verwaltungssystems muß demnach direkt auf das Wohl der Gesellschaft gerichtet sein. Jede Verwaltung glaubt dies durch ihre Einrichtungen zu thun. Lautet gleichwohl das ethische Urteil der Gesellschaft oft entgegengesetzt, so liegt noch nicht die Notwendigkeit vor, der Verwaltung Übelwollen unterzuschieben. Denn in der Regel beruht die Differenz zwischen dem ethischen Urteil und den Verwaltungsmaßregeln auf einer verschiedenen Auffassung des Begriffs „allgemeines Wohl" oder auf der Anwendung ungeeigneter Mittel. Der Begriff des allgemeinen Wohles muß demnach festgestellt werden. Es ist darunter zu verstehen die absolute Majorität der Befriedigungen des wahrhaften Wollens der absoluten Majorität der Gesellschaftsglieder.

In dieser Definition liegt, daß das allgemeine oder öffentliche Wohl nicht gebunden ist an den großen Haufen, nicht an die bloße Quantität der Gesellschaftsglieder, sondern auch an die Qualität

*) Vergl. Dr. Wagner, Lehre Herbarts, § 28.

derselben; die Stimmen, welche über das öffentliche Wohl zu entscheiden haben, sollen nicht nur gezählt, sondern auch gewogen werden; sie sollen die Stimmen wahrhaft wollender Wesen sein.

Hieraus ergiebt sich für das passive Wahlrecht die Forderung, daß der zu Wählende eine bestimmte, von der Gesellschaft festzusetzende geistige Qualität besitze, z. B. eine bestimmte, von jedem normalen Gliede erreichbare Schulbildung. Das unumschränkte passive Wahlrecht ist demnach von diesem Standpunkte aus nicht zu verteidigen. Für das aktive Wahlrecht ergiebt sich eine derartige Forderung nicht; im Gegenteil ist aus Rücksicht der Billigkeit das aktive Wahlrecht unumschränkt zuzulassen.

Aus jener Definition ergiebt sich ferner, daß nicht die Befriedigung der bloßen Begehrungen schon das allgemeine Wohl ausmacht. Die bloße Begehrung ist blind, d. h. es ist mit ihr keine klare Vorstellung des Begehrten, kein Bewußtsein der subjektiven und objektiven Fähigkeit des Erreichens, keine Vorstellung der Folgen des erlangten Besitzes und endlich kein Bewußtsein der Zugehörigkeit der Begehrung zu dem Träger derselben verbunden. Der wahrhafte Wille ist an diese Momente gebunden, und nur ein solcher Willensakt kann entscheiden, was zum allgemeinen Wohle gehört oder nicht.

In allen Einrichtungen und Thätigkeiten sollen nach der Idee des Wohlwollens die Gesellschaftsglieder das Wollen jenes Wohles zum Ausdruck bringen und dafür sorgen, daß der Begriff des allgemeinen, öffentlichen Wohles immer rein erhalten werde. Da die Interessen der Gesellschaftsglieder aber so mannigfaltig sind, daß nicht jedes Glied jeder Angelegenheit seine volle Aufmerksamkeit widmen kann, so fordert die Idee des Verwaltungssystems Teilung der Geschäfte und zwar der Art, daß jedem Gliede das zugewiesen werde, was es am besten verwalten kann. Am besten wird verwaltet, was den individuellen Kräften und Neigungen des Verwaltenden am meisten entspricht. Seine Kräfte und Neigungen kennt jedes Glied der Gesellschaft am besten selbst. Daher hat sich jedes Glied seinen Arbeitskreis innerhalb der menschlichen Gesellschaft, seinen „Beruf“, selbst zu wählen. Das Kastenwesen der alten

Völker entspricht demnach nicht der Idee des Verwaltungssystems. Dem gewählten Beruf hat nun jedes Glied seine Kräfte voll und ganz zu widmen. Die Gesellschaft muß aber auch jedem Gliede die Möglichkeit ungeteilter und möglichst guter Berufsarbeit darbieten. Hieraus folgt, daß jeder Beruf auch die standesmäßigen Existenzmittel in ausreichendem Maße gewähren muß, und daß jedem Gliede Gelegenheit zur möglichst guten Ausbildung seiner Kräfte für den ihm geeignetsten Beruf zu bieten ist.

Jede Berufsart liefert ihren Beitrag zum Allgemeinwohle, aber doch die eine mehr, die andere weniger, denn einzelne Berufsarten sind direkt auf die Förderung des Allgemeinwohls gerichtet, z. B. der Beruf des Post- und Eisenbahndienstes, andere nur indirekt, z. B. der des Kaufmanns, des Handwerkers. In dem Maße nun, in welchem ein Beruf sich ausschließlich dem öffentlichen Wohle widmet, in demselben darf er auf die wohlwollende Fürsorge der Gesellschaft rechnen. Die Realisierung der Idee des Verwaltungssystems ist in dieser Hinsicht leider noch weit vom Ziele. Auch in Bezug auf die Gelegenheit zur Ausbildung seiner Kräfte für einen bestimmten Beruf wird noch nicht jedem Gliede nach Billigkeit genügt. Denn die Bildungsanstalten erfordern teilweise von ihren Zöglingen so hohe finanzielle Opfer, daß nur der Reiche sie zu bringen vermag und die Kräfte des Armen oft der Verkümmerung preisgegeben sind. Manche tüchtige Kraft finanziell dürftig ausgestatteter Familien geht auf diese Weise zu Grunde oder wird in falsche Bahnen gelenkt. Durch Geburt oder durch andere von seinem Willen ganz unabhängige Umstände wird der Reiche in den Stand gesetzt, seine Neigungen selbst bei mangelhaften Kräften zu befriedigen. Es entstehen auf diese Weise oft schlimme Auswüchse im Verwaltungssystem. Rechnet man dazu noch die Existenzen, welche aus besonderer Standes-, Verwandtschafts- oder ähnlicher Fürsorge zu Amt und Würden kommen, so erscheint das Ziel der Realisierung der Idee des Verwaltungssystems in weite Fernen gerückt. Wir wollen wünschen, daß diese Fernen immer geringer werden.

Die Verwaltung kann die Realisierung ihrer Idee nicht rücksichtslos erfolgen, sondern sie ist gebunden an die Natur der

Objekte des Allgemeinwillens und an die Natur der Mittel, welche ihr zu Gebote stehen. Daraus ergiebt sich die Forderung einer Kenntnis jener Objekte, und der Mittel zur Erreichung derselben, so daß das theoretische Wissen nicht etwa nur ein „Surrogat“ oder ein „Stützpunkt für die ethische Beurteilung“, sondern ein notwendiges „Mittel zur Erreichung dessen, worauf die Ideeen hinweisen“, ist. Wir können darum nicht einstimmen in den Ruf: „Hinweg mit der Theorie, die Praxis allein hat für die menschliche Gesellschaft einen Wert!“ Dieser Ruf ist ethisch ganz unberechtigt, ja in einem gewissen Grade anti-ethischer Natur, weil er vielfach entspringt aus dem Gefühl, daß durch theoretische Untersuchungen die den sogenannten Praktikern liebgewordenen Gedankengänge als Irrgänge befunden werden und dadurch der eigenen Autorität Abbruch geschehe, da diese Praktiker an die Möglichkeit eines Irrtums ihrerseits nicht glauben und die Schranken, die jedem Menschen als Menschen gezogen sind, als für sie auch bestehend nicht anerkennen. „Vorhandene Schranken nicht anerkennen heißt, sich dem Anstoßen an das Unmögliche preisgeben; nicht schlimmer wäre, sich mit neuen und engern Schranken zu umringen. Ist vollends dies Nichterkennen mehr als Unwissenheit, liegt darin ein Streben, zu behaupten, was doch mangelt, so verrät sich, abgesehen von der offenbaren Thorheit, eine Sinnesart, die mit der Tugend gar nicht besteht. Jener Kraft, zu sich selbst nein zu sagen, entspricht eine Ruhe, womit das Nein vernommen werde. Das gerade Gegenteil davon ist die Unruhe, welche sogar ein fremdes, unvermeidliches Nein zu hören sich sträubt.“

Zum Schlusse fassen wir auch hier die Imperative, welche in der Idee des Verwaltungssystems und des Wohlwollens liegen, zusammen und erhalten demgemäß die Formel: Stelle dir das leibliche und geistige Wohl und Wehe deiner Mitmenschen ohne Unterschied der Person vor und strebe darnach, jenes in zulässiger Form ohne Nebenansicht thatsächlich zu mehren und dieses in derselben Weise zu mildern!

4. Die Idee des Kultursystems.*)

Der Inbegriff alles dessen, was die menschliche Gesellschaft thut, um die psychischen Kräfte in ihren Wirkungen hervortreten zu lassen, bildet den wesentlichen Grundgedanken der Idee des Kultursystems. Die Intensität der Strebungen ist bei den einzelnen Gesellschaftsgliedern nicht gleich, bei dem einen gering, bei dem andern groß, von Natur aber bei keinem so groß, daß sie ohne weiteres zur Realisierung der ethischen Ideeen ausreichte. Die Schranken der Intensität können sein Naturverhältnisse oder zufällige Umstände. In beiden Fällen erhebt sich das ethische Mißfallen und mit demselben die Forderung zur Beseitigung der Schranken und Stärkung der Strebungen bis zum wahren Willen. Wie die Intensität der Strebungen zu erhöhen ist, lehrt uns die Psychologie, die Ethik zeigt nur die Erhöhungsbedürftigkeit.

Auch die Extensität der Strebungen genügt von Natur zur Realisierung der ethischen Ideeen nicht, sondern bedarf der Erweiterung. Ihre Schranken liegen hauptsächlich in der Natur des Seelenwesens. Solange dasselbe noch keinen Vorstellungsinhalt hat, kann auch nicht von Objekten des Strebens gesprochen werden. Strebungsobjekte in dem Seelenwesen vor dem Dasein eines Vorstellungsinhaltes voraussetzen, heißt die psychischen Gesetze ignorieren. Vollends behaupten, das Streben der Menschen sei von Natur nur auf das Böse gerichtet, ist gleichbedeutend mit der Negation der Realisierung ethischer Ideeen im menschlichen Leben.

In welchem Maße der Vorstellungskreis sich erweitert, in demselben Maße wächst die Extensität des Willens. Diese bis zu einem gewissen Grade zu steigern, darf die Gesellschaft nicht unterlassen, wenn sie es mit der Realisierung des Kultursystems ernst meint.

Endlich kann die Realisierung des Kultursystems nicht gelingen, wenn die einzelnen Strebungen der Gesellschaftsglieder so divergieren oder so verschiedenartig zusammengesetzt werden, daß einheitliche, zweckentsprechende Handlungen gar nicht oder selten zum Vorschein

---

*) Vergleiche Dr. Wagner, Lehre Herbarts, § 29.

kommen, sondern durch gegenteilige allerlei Verstöße gegen die ethischen Ideeen gemacht werden. Das Mißfallen an dergleichen Handlungen verpflichtet die Gesellschaft zu Maßregeln, ihnen vorzubeugen.

Alle Einrichtungen und Thätigkeiten, welche sich auf die Realisierung der Idee des unbegrenzten Fortschritts in der Gesellschaft oder des Kultursystems beziehen, lassen sich zusammenfassen in den Begriff Erziehungsmaßregeln im weitesten Sinne des Wortes. Wenn also keine andere Idee, so legte die des Kultursystems der Gesellschaft die Pflicht der Erziehung ihrer Glieder bis zu einem gewissen Grade auf. Diese Pflicht wird, wenn sie sich nur auf die Zeit ungefähr von dem 6. bis 14. Lebensjahre des Erziehungsbedürftigen erstreckt, in der Regel Schulpflicht genannt. Besser wäre es, dieselbe Erziehungs- oder Bildungspflicht zu nennen, weil oft geglaubt wird, in dem Begriff der Schulpflicht liege die Forderung, daß jedes Glied der Gesellschaft eine besonders zum Zwecke der Erziehung unterhaltene Anstalt, Schule, besuchen müsse, während doch ethisch nur die Forderung eines gewissen Bildungsgrades berechtigt ist, nicht aber die Forderung, daß diese Bildung auf eine ganz bestimmte Weise zu erwerben sei. Alle Bestimmungen über den notwendigen Bildungsgrad jedes Gesellschaftsgliedes sollen Willenserklärungen wahrhaft wollender Wesen, d. h. Rechtsnormen sein, also Gesetzeskraft haben. Daraus folgt das Recht der Gesellschaft, die Vernachlässigung der Bildungspflicht unter Strafandrohung zu stellen und diese Drohung unter den angegebenen Voraussetzungen auch auszuführen, also kurz der Bildungszweck. Der Protest gegen denselben ist kein gutes Zeugnis für das Verständnis ethischer Fragen.

Der Idee des Kultursystems gemäß wird der Gesellschaft die Erzeugung einer genügenden Intensität, Extensität und Konkordanz der Strebungen ihrer Glieder notwendig erscheinen. Die Schranken der Intensität lassen sich von der Gesellschaft nur in geringem Maße beseitigen; denn diejenigen Schranken, welche in Naturverhältnissen ihren Grund haben, sind der Gesellschaft nur in einem geringen Umfange zugänglich, weil sie in der Natur des Seelenwesens liegen. Vieles aber, was die Strebungsobjekte zu klaren

Vorstellungen erhebt, was dazu dient, das Bewußtsein der zur Erreichung der Strebungsobjekte notwendigen Schritte und Mittel zu erzeugen, die Folgen der Erreichung des Begehrten klar zu machen, kurz das Streben zum wahren Wollen zu erheben, kann auch die Gesellschaft ihren Gliedern darbieten. Ein besonders gutes Mittel hierfür ist die öffentliche Diskussion, wodurch das Für und Wider einer Sache von allen Seiten beleuchtet wird. Daher sind derartige Diskussionen, öffentliche Versammlungen, eher zu fördern als zu unterdrücken. Selbst wenn in öffentlichen Versammlungen anti-ethische Ansichten vorgetragen würden, sollten sie nicht aufgelöst werden, sondern man sollte nur die Redefreiheit auch auf der entgegengesetzten Seite schützen und dadurch die öffentliche Klarstellung und Widerlegung ermöglichen. Eine Ansicht durch Gewalt unterdrücken, heißt den unter der Gesellschaft etwa versteckt liegenden Zündstoff noch mehr verbergen und erhöhen, anstatt ihn bloßzulegen. Im ersten Falle kann die Explosion unter Umständen wohl hinausgeschoben, aber nie beseitigt werden. Sie tritt mit Naturnotwendigkeit ein und richtet, da der Zündstoff im Verborgenen liegt, unter der Gesellschaft großen Schaden an, während im andern Falle die Zündmasse gemieden und endlich unschädlich gemacht werden kann.

Da die Extensität der Strebungen mit dem Vorstellungskreise wächst, dieser aber leicht durch Darbietung des Vorstellungsmaterials von der Gesellschaft erweitert werden kann, so ist es der Gesellschaft hier besonders gut möglich, auf die Willensbildung ihrer Glieder einzuwirken. Vor allem wird die Gesellschaft ihren Gliedern die Möglichkeit verschaffen, aus dem engen Vorstellungskreise herauszutreten, fremde Gegenden, fremde Völker, Sitten und Gebräuche kennen zu lernen. Das Mittel hierzu sind Reisen. Die Verkehrsanstalten sind darum so bequem und ihre Benutzung so billig als möglich einzurichten, damit nicht nur jedem das Reisen erleichtert, sondern in jedem auch Lust zum Reisen erweckt werde. Die Gesellschaft wird in ihren Einrichtungen auch für die zu einer Reise nötige Zeit sorgen, daher ihren sonst unabkömmlichen Beamten nach bestimmten Zeitabschnitten Ruhe von ihrer alltäglichen Arbeit gönnen,

ja ihnen auch unter Umständen die Mittel wenigstens zu einer größern Reise in ihrem Leben gewähren, wenn die jährliche Besoldung nicht so bemessen werden kann, daß sie eine Reise erlaubt.

Als Surrogat für die eigene sinnliche Wahrnehmung fremder Gegenden, Völker u. dgl. sind gute Abbildungen, Sammlungen, Bücher, Zeitschriften, Zeitungen u. a. m. anzusehen. Die Gesellschaft darf es daher nicht unterlassen, auch solche in großer Menge ihren Gliedern leicht zugänglich zu machen. Wenn man auch die freie Verbreitung jeder Schrift, die unbeschränkte Preßfreiheit, vom ethischen Standpunkte im allgemeinen nicht billigen kann, weil der Inhalt mancher Schrift nicht nur nicht zur Förderung ethischer Gesinnung, sondern gerade zur Untergrabung derselben geeignet ist, so darf man nach den Erfahrungen doch behaupten, daß die Censur zu allen Zeiten mehr geschadet als genützt hat.

Nicht nur gegenwärtig existierendes Vorstellungsmaterial, sondern auch solches, welches dem Altertum angehört, ist zugänglich zu machen. Sammlungen altertümlicher Gegenstände müssen darum vom ethischen Standpunkte empfohlen werden. Die Museen aller Art, die vielen Ausgrabungen alter Kulturstätten sind ein günstiges Zeugnis für das Bemühen der Gesellschaft um die Realisierung des Kultursystems.

Die Konkordanz der einzelnen Willensakte zu einem Zweck ist vorzüglich ein Produkt intellektueller Bildung. Daher wird durch die Förderung der letzteren auch die erstere erhöht. Die Gesellschaft muß ihren Gliedern aber auch allgemeine Zwecke zur Verfolgung darbieten und sie dafür begeistern, selbst wenn die Erreichung nicht vorauszusetzen wäre. Es giebt allerdings Personen genug, welche sich vor dem Beginnen eines ethischen Werkes erst eine Anweisung auf das Gelingen desselben mögen ausstellen lassen; doch diese Gesinnung zeugt nicht von der Hingabe an die ethischen Ideeen, sondern von dem Gegenteil, ist daher im hohen Grade mißfällig. Die Gesinnung, welche sich ganz und nur den ethischen Ideeen hingiebt, beginnt das ethische Werk und führt dasselbe fort, selbst wenn sie an dem Erfolge zu zweifeln hinreichenden Grund hat.

Die Übereinstimmung einzelner Willensakte zu einem Zwecke erfordert schon bei den einzelnen Gesellschaftsgliedern eine Beschränkung gewisser Lieblingsneigungen, welche zu dem betreffenden Zwecke nicht passen, wieviel mehr ist in der Gesellschaft, welche gemeinsame Zwecke verfolgt und dazu die Strebungen der einzelnen Glieder vereinigen will, die Einschränkung persönlicher Neigungen, Strebungen, Willensakte, kurz Einschränkung der Individualität erforderlich. So gewiß die Psychologie das Recht hat, der Pädagogik vorzuschreiben, ihre Thätigkeit an der Individualität des Menschen anzuknüpfen, ebenso gewiß muß der Ethik die Befugnis zugestanden werden, das Maß zu bestimmen, in welchem die Individualität des Einzelnen, ja eines ganzen Volksstammes gepflegt werden darf. Widerstreiten einzelne Momente der Individualität der Realisierung der ethischen Ideeen, so haben sie keinen Anspruch auf ihre Pflege; nur wo dieser Widerstreit nicht stattfindet, ist den Forderungen der Psychologie mehr zu folgen als denen der Ethik. „Die Bereitwilligkeit, von der bloßen Individualität loszulassen, ist eine der ersten Bedingungen, die das Individuum den Ideeen gegenüber zu erfüllen hat, und der Kampf mit der eigenen Individualität wird keinem, der es redlich mit seiner sittlichen Selbstbildung meint, ganz erlassen bleiben."

Die Formel der Imperative, welche aus der Idee des unbegrenzten Fortschritts und Kultursystems fließen, lautet: Bilde unter Anwendung der zulässigen Mittel und unter ausdauernder Anstrengung deine physischen und psychischen Anlagen möglichst vollkommen aus, damit du befähigt werdest, die allgemeinen Kulturinteressen zu verstehen und an diesen fördernd teilzunehmen!

5. Die Idee der beseelten Gesellschaft.*)

Der Gedanke, die menschliche Gesellschaft komme einmal dahin, daß in jedem Gliede nicht nur das volle Verständnis der ethischen Ideeen stets gegenwärtig sei, sondern daß sich auch jedes Glied bereit zeige, mit Hintansetzung persönlicher Interessen die ethischen Ideeen

*) Vergl. Dr. Wagner, Lehre Herbarts, § 30.

zur reinen Darstellung zu bringen, führt hin zu dem Begriff der beseelten Gesellschaft. In diesem Begriff vereinigen sich demnach alle praktischen Ideeen. Die reine Darstellung einer Idee in der menschlichen Gesellschaft genügt diesem Begriffe noch nicht, alle müssen zur reinen Darstellung gelangen.

In der Natur der ethischen Welt ist es begründet, daß die Menschen diesem Ziele unaufhörlich zustreben, daher der Gedanke an die Möglichkeit der Erreichung dieses gesellschaftlichen Zustandes durchaus berechtigt ist. Die Natur der ethischen Welt legt uns auch die Pflicht dieses Strebens auf. Keiner darf denken, er könne das Ziel doch nicht erreichen und dürfe deshalb dieses Streben durch etwas anderes, z. B. durch irgend ein religiöses Glaubensdogma ersetzen. Diese Art ist vielen menschlichen Naturen äußerst bequem und angenehm, entweder weil sie es nicht zu einer festen ethischen Grundlage haben bringen können, und das schwankende Gemüt dann eines von einer sogenannten Autorität ihnen empfohlenen Glaubensdogmas als eines Beruhigungsmittels bedarf, oder weil ihnen das ethische Streben eine störende und unerträgliche Anstrengung ihres ganzen Organismus zu sein scheint, oder endlich weil sie das Glaubensdogma als ein Korrelat ihres anti-ethischen Wollens und Handelns ansehen.

Zur ersten Art gehört die Mehrzahl der Menschen. Für sie ist irgend ein autorisiertes Glaubensdogma ein psychisches Bedürfnis. Es ist darum sehr zu mißbilligen, derartige Personen in ihrem Glauben wankend zu machen. Nur muß an das Glaubensdogma die Anforderung gestellt werden, daß es die Gesinnung veredele und nicht etwa gar anti-ethische Gesinnung, z. B. Intoleranz gegen Andersgläubige erzeuge.

Der zweiten Art ist das Glaubensdogma kein psychisches Bedürfnis, sondern nur ein physisches; sie nehmen es der äußeren Ruhe wegen oder aus Schwachheit. Daher steht bei Personen dieser Art das Glaubensdogma mit der Gesinnung nur in einem sehr losen Zusammenhange. Ethisch steht die zweite Art unter der ersten.

Die Personen der dritten Art haben nicht selten die Absicht des sittlichen Wollens und Handelns, aber die Absicht kommt aus irgend

welchen Gründen nicht zur Ausführung. Stellt sich hernach die Unruhe des sittlichen Urteils, des Gewissens, ein, so nehmen sie ihre Zuflucht zu dem Glaubensdogma und meinen durch das Bekenntnis desselben die Folgen ihrer anti-ethischen Handlungen oder Unterlassungen aus der Welt des Ethischen hinausgeschafft zu haben.*)

Den hier berührten anti-ethischen Gedanken macht die katholische Kirche den sogenannten orthodoxen Lutheranern nicht ganz mit Unrecht zum Vorwurf, da in der That viele Anhänger der evangelisch-lutherischen Kirche wähnen, es käme nur auf den Glauben und nicht auch auf Werke an, während doch das Christentum ausdrücklich hervorhebt, daß der Glaube ohne Werke ein toter sei.

Zu jener dritten Art von Menschen sind auch diejenigen zu rechnen, die das religiöse Glaubensdogma über die ethischen Ideeen stellen und, um jenem Anhänger zu erwerben, kein Mittel, auch wenn es gegen die ethischen Ideeen verstößt, scheuen, sondern nach dem Satze: „Der Zweck heiligt das Mittel" wollen und handeln. Angenommen, das auf diese Weise zur Herrschaft gebrachte Glaubensdogma hielte wirklich vor dem Richterstuhle der allgemeinen Ethik Stand, so wäre doch das Wollen des Schlechten um des Guten willen ein Akt ad absurdum, da der Wollende die sittlichen Forderungen dadurch zu erfüllen sucht, daß er das Gegenteil will und thut.

Mag man jenen berüchtigten jesuitischen, auch von Nichtmitgliedern der „Brüderschaft Jesu" heute in der Praxis oft angewandten Satz auch mit allen Feinheiten der Dialektik zu verteidigen suchen, so ist jedem sittlich urteilenden Menschen doch klar, daß es Leuten solcher Art im Grunde nicht um das Gute, sondern nur um den Schein desselben, also um das Schlechte zu thun ist.

---

*) Solche Leute verrichten ihre religiösen Übungen mit „anscheinender Inbrunst, während die Gefühle des Herzens kalt und matt sind. Ein Habitus des Heuchelns wird allmählich herangebildet, und Betrug und Falschheit werden herrschendes Princip. Dies der Grund der gemeinen Wahrnehmung, daß höchster Eifer in Religion und tiefste Heuchelei weit entfernt unverträglich zu sein, oft oder gewöhnlich in demselben individuellen Charakter beisammen sind". D. Hume, Dialoge, übersetzt von Fr. Paulsen, XII, S. 131–132.

Charakteristisch für diese Leute ist ihr mit Demut*) maskierter Hochmut des alleinigen Besitzes aller Tugenden, die pharisäische Verachtung anderer und ein plärrendes Lippen-, Listen- und Straßenchristentum. Sie sind die falschen Propheten, die Wölfe in den Schafskleidern, die größten Schurken.

Da das Gebiet des religiösen Glaubens hier gestreift worden ist, seien zur Vorbeugung von Mißverständnissen noch einige Anführungen erlaubt, auf deren Boden voll und ganz auch der Verfasser steht: Insofern der „Glaube an die einstige sittliche Vollendung des Menschengeschlechts von religiösen Voraussetzungen mit abhängt, wird der Ernst des sittlichen Strebens die tröstende und erhebende Religion nicht ausschlagen; aber er wird sich ebensowenig mit kleinmütiger Ängstlichkeit an sie allein anklammern und darüber vergessen, daß der eigene sittliche Wert nur auf der Güte und Reinheit des eigenen Wollens beruht".

„Religion als Glaube ist überaus wichtig für die innern Zustände, für das Befinden des Menschen: aber der Inhalt dieses Glaubens richtet sich, insofern er nicht bloß äußerlich aufgenommen wird, sondern in dem Innern des Menschen sich erzeugt und befestigt, wesentlich mit nach den Gesinnungen. Wie der Mensch ist, so ist seine Religion. Wo die Religion bloß als statuarsches Dogma überliefert wird, steht

*) „Das Bewußtsein und Gefühl der Geringfügigkeit seines moralischen Wertes in Vergleichung mit dem Gesetz ist die moralische Demut (humilitas moralis). Die Entsagung allen Anspruchs auf irgend einen moralischen Wert seiner selbst, in der Überredung, sich dadurch einen geborgten zu erwerben, ist die falsche moralische Demut (humilitas moralis spuria) oder geistliche Kriecherei. Demut als Geringschätzung seiner selbst in Vergleichung mit andern Menschen (ja überhaupt mit irgend einem endlichen Wesen, und wenn es auch ein Seraph wäre) ist gar keine Pflicht; vielmehr ist die Bestrebung, in solcher Demut andern gleichzukommen oder sie zu übertreffen, mit der Überredung, sich dadurch auch einen innern größern Wert zu verschaffen, Hochmut (ambitio), welcher der Pflicht gegen andere gerade zuwider ist. Aber die bloß als Mittel zur Erwerbung der Gunst eines andern (wer es auch sei) ausgesonnene Herabsetzung seines eigenen moralischen Wertes (Heuchelei, Schmeichelei) ist falsche (erlogene) Demut und als Abwürdigung seiner Persönlichkeit der Pflicht gegen sich selbst entgegen." Kant, Metaphysik der S., II, 3, § 11, S. 280—281.

sie in der Regel in einem sehr lockern Zusammenhange mit der Gesinnung; sie erzeugt höchstens Unterwerfung und äußere Werkheiligkeit, aber sie giebt keine wahre sittliche Haltung." „Für die faktischen Kirchen ergiebt sich — — das durchgreifende Kriterium der Beurteilung ihres Wertes, daß keine Glaubensform und keine Kirche der Aufgabe der Gegenwart gewachsen sei, welche nur unter Berufung auf gewisse Unbegreiflichkeiten des Glaubens und mit der Anforderung, ‚die Vernunft gefangen zu nehmen' bestehen kann. Diese Forderung ist durchaus unstatthaft, ja sinnlos, seitdem ‚die Rechte der Vernunft' in andern Dingen anerkannt sind. Zugleich verrät aber eine solche Kirche damit den niedern Standpunkt ihrer eigenen religiösen Einsicht, indem sie nicht gewahr wird, worin ihre eigentliche Kraft liege, und wo sie wahrhaft ihren Hebel einzusetzen habe."

Daß keine Kirche für ihre Einrichtungen, Gebräuche und Glaubenssätze Stabilität in Anspruch nehmen darf, kann nach dem Vorhergehenden als selbstverständlich angenommen werden. „Die Zuversicht steht uns fest — — — daß früher oder später eine neue Reformation die christliche Kirche über ihre bisherigen konfessionellen Gegensätze weit hinausrücken wird."

Nach diesen Abschweifungen fassen wir auch hier die Imperative der Idee der sittlichen Freiheit und der beseelten Gesellschaft in eine Formel; sie lautet: Hüte dich vor jeder Disharmonie des Wissens und Wollens und vor jeder Verletzung deines sittlichen Urteils, bewahre dein Wissen von den ethischen Ideeen stets rein und folge ihnen gern!

§ 16. Litteratur über Herbartsche Ethik.

1. Herbart, Vollständige Darstellung seiner Lehre. Herausgegeben von Dr. Wagner. 91—129. 7te Auflage. Langensalza, Schulbuchhandlung von F. G. L. Greßler.
2. Allihn, Die Grundlehren der allgemeinen Ethik, Leipzig 1861.
3. Strümpell, Vorschule der Ethik, Mitau 1845.
4. Just, Die Fortbildung der Kantischen Ethik durch Herbart. Eisenach 1876.
5. Felsch, Philosophische Ethik. Leipzig.

III. Der Ausbau und gegenwärtige Stand der Herbartschen Pädagogik.*)

Einleitung.

§ 17. Begriff der Erziehung.

Ein jeder hat über Erziehung einen gewissen Kreis von Erfahrungen. Wir wollen deshalb auch zuvörderst die Züge, die Merkmale vom Begriff der Erziehung aufsuchen, die schon in populären Gedankenkreisen vorkommen.

Das Erste ist das: die Erziehung bezieht sich nur auf eine Art von Wesen. Am deutlichsten wird es, wenn man daran denkt, daß der Erzieher zugleich Lehrer, Seelsorger ist. Dann wird man gewiß nicht meinen, Pflanzen und Tiere würden auch erzogen. Mancherlei Gewöhnungen kommen freilich auch bei ihnen vor, und besonders Tiere werden dressiert, so abgerichtet, wie sie den Zwecken des Menschen am besten dienen. Aber das ist keine Erziehung. Erziehung findet nur bei Menschen statt, denn nur bei ihnen kann von Unterricht, Seelsorge die Rede sein, sagt uns die Erfahrung. Aber auch zur Erziehung gehören gar manche Gewöhnungen; auch Menschen, die erzogen werden, müssen sich an gar vieles gewöhnen.

Ein Zweites bietet uns die Erfahrung dar: Menschen werden nicht immer während der ganzen Lebenszeit erzogen. Das geschieht nur in der frühesten Jugend, in der Kindheitsperiode. Nicht Erwachsene, sondern Kinder sind Gegenstand der Erziehung. Erwachsene leiten, bestimmen sich selbst.

---

*) Die wissenschaftliche Pädagogik wurde von Herbart begründet und von den Professoren Ziller (Leipzig) und Stoy (Jena) fortgebildet. Die Hauptvertreter derselben sind: Kern, Strümpell, Lindner, Vogt, Waitz, Barth, Rein, Mager, Willmann, Ballauf, Just u. a., deren Werke ich bei Bearbeitung des 3. Teiles benutzt habe.

Dazu kommt ein Drittes, was uns die Erfahrung lehrt: die Art, wie sich der, welcher erzieht, zu dem zu Erziehenden im allgemeinen verhält, wie sich der Erzieher auf diesen bezieht. Offenbar darf der Erzieher den, der erzogen werden soll, sich nicht selbst überlassen. Das ist gewiß keine Erziehung. Er muß sich vielmehr um den zu Erziehenden bekümmern und bemühen. Er darf nicht passiv abwarten, was und wie dieser etwas werde, sondern muß selbst Absichten in Bezug darauf hegen, muß aus ihm etwas zu machen suchen, muß ihn bilden, ausbilden, entwickeln, bestimmen wollen, und er muß auch dafür sorgen, daß sich seine Absichten verwirklichen. Man darf den Menschen nicht dem Zufall überlassen. Wohl kann man Zufälliges zulassen, wenn es den Absichten entspricht. Man muß ihm aber auch entgegen wirken, wo es nötig scheint. — Damit sie Stärke gewinnen, und damit der beabsichtigte Ersatz erreicht werde, dazu gehört: die Absichten müssen in einem Plane vereinigt werden, d. i. in ihm müssen sie so zusammenhängen, daß die Kräfte und Mittel, die angewendet werden, ein System bilden, d. i. wieder: das Einzelne muß im Verhältnis zu einander und zum Ganzen richtig abgemessen sein, alle für den Erfolg notwendige Kräfte müssen vollständig beisammen sein und wirklich zusammenwirken und genau zusammenstimmen, so daß sie sich gegenseitig unterstützen und verstärken; sie müssen aber auch kontinuierlich wirken, also eine solche Reihe von Jahren hindurch, wie für den Erfolg notwendig ist.

Daran schließt sich ein vierter Zug, der in unserer Erfahrung von der Erziehung vorkommt. Durch unsere planmäßigen Absichten soll bei dem zu Erziehenden etwas ausgebildet, entwickelt werden in seiner frühen Jugend, haben wir gefunden. Das ist aber nicht so zu verstehen, als ob es genüge, wenn es nur zustande gekommen sei. Dann könne es auch wieder verschwinden, und es brauche keine Spur von der erreichten Bildung zurückzubleiben. Ein solches Resultat, sagt man sich, wäre der Bemühungen und Anstrengungen des Erziehers nicht wert. Es wird deshalb ein bleibendes Resultat erstrebt. Die Bildung, die der zu Erziehende durch die Erziehung gewinnt, soll Festigkeit erlangen. Es soll dadurch bei ihm eine bleibende Gestalt erreicht werden.

Fünftens: Durch die Erziehung soll nicht der Körper des Kindes ausgebildet werden; denn wo es sich unmittelbar um Pflege und Gedeihen des Körpers handelt, da wendet man sich, sobald es sich um irgend eine principielle Frage handelt, nicht an den Erzieher, sondern an den Arzt. Durch die Erziehung soll vielmehr das Innere des Kindes ausgebildet werden, sein Geist soll dadurch eine nicht bloß vorübergehende, sondern bleibende Gestalt annehmen. Allerdings steht erfahrungsmäßig die leibliche und geistige Natur miteinander in Wechselwirkung. Der Geist wird gehindert, wenn der Körper sich nicht in einer ihm angemessenen Verfassung befindet. Umgekehrt wird er gefördert, wenn zugleich für leibliches Wohlbefinden gesorgt ist. Es darf mindestens kein andauerndes Mißverhältnis zwischen geistigen und leiblichen Zuständen sich ausbilden. Insoweit muß auch die Erziehung das leibliche Befinden des Kindes im Auge behalten.

Gehen wir zu dem sechsten und letzten Punkt über, den die Erfahrung an die Hand giebt. Aus ihr ist nämlich auch die Art der erzieherischen Einwirkung auf den kindlichen Geist in einer gewissen Beziehung bestimmbar. Denn an sich kann man den Menschen als Einzelnen ins Auge fassen, man kann sich ihm aber auch mit Rücksicht auf die Gesellschaft, man kann sich ihm als künftigem Glied der Gesellschaft widmen. Im letzteren Falle würde der Einzelne nur als ein Mittel für den gesellschaftlichen Zweck in Betracht kommen, als Einzelner würde er keinen selbständigen Wert haben, würde er keine besondere Fürsorge verdienen. Wie ist es damit erfahrungsmäßig? Vorzüglich im frühesten Alter des Kindes wird an seine Bedeutung, an seinen Wert für das Ganze der Gesellschaft sicherlich nicht gedacht. Die Erziehung gilt also wenigstens zu Anfang dem Einzelnen als solchen. Allmählich kommen wohl Erwägungen hinzu, was er dem Ganzen der Gesellschaft durch seine Thätigkeit sein kann und leisten soll.

Nunmehr können wir die verschiedenen Züge der Erziehung, die in der Erfahrung vorkommen, zusammenfassen: So entsteht der Erfahrungsbegriff der Erziehung: sie ist eine absichtliche, planmäßige Einwirkung auf einen Menschen, und

zwar auf den einzelnen Menschen als solchen in seiner frühesten Jugend, eine Einwirkung zu dem Zweck, daß eine bestimmte, aber zugleich bleibende geistige Gestalt dem Plane gemäß bei ihm ausgebildet wird. (Nach Ziller, Vorlesungen üb. allg. Pädagogik.)

§ 18. Zweck der Erziehung.

In einem Plane muß zweierlei unterschieden werden: was man unmittelbar beabsichtigt oder will, der Zweck, und was man bloß des Zweckes wegen, also bloß mittelbar, damit der Zweck erreicht werde, will, die Mittel. Die Mittel und Kräfte sollen so vollständig beisammen sein, als der Erfolg erfordert, sie sollen untereinander in Übereinstimmung und im richtigen Verhältnis zum Ganzen der Erziehung stehen und kontinuierlich zusammenwirken, bis der Erfolg erreicht ist. Aber alles das bestimmt sich nach dem Zweck, der im Mittelpunkt des Planes steht. Nach dem Zweck läßt sich erst entscheiden, ob etwas fehlt an den Mitteln und ob sie einander nicht widerstreiten, ob sie in einem rechten Verhältnis angewendet werden, und wie lange sie angewendet werden müssen. Der Zweck beherrscht alle untergeordneten Absichten und hält die Vielheit von Mitteln und Kräften zusammen, indem sie sich alle auf ihn genau beziehen müssen.

Der Zweck ist von den Motiven abhängig, richtet sich nach den Motiven, durch die man sich zum Erziehen bestimmen läßt. Das allergemeinste Motiv war doch immer das Wohlwollen für die Jugend, an die sich die Erziehung hingab. Und es muß in der That als eine der ersten und vornehmsten Tugenden eines Erziehers betrachtet werden, daß er eines solchen Wohlwollens fähig ist, daß er fähig ist, in uneigennütziger Weise an die frühe Jugend sich hinzugeben, und zwar nicht etwa bloß, indem er sich von ihr aufsuchen läßt und ihren Wünschen und Verlangen nachgiebt, vielleicht bloß pflichtschuldigst, vermöge seines Amtes und seiner Stellung ihnen nachgiebt. Er darf der Jugend gar nicht kalt und gleichgültig gegenüberstehen, sein Gemüt, seine Freude und Teilnahme an ihrem Wachsen, Fortschreiten und Gedeihen muß aus allen seinen Worten

und Handlungen hervorleuchten, geschweige, daß er es bloß als seine Aufgabe betrachten darf, in einer Lehrstunde zu fragen und zu überhören, zu sagen, was falsch und richtig ist, und damit ohne jeden Ausdruck des Beifalls, der Zufriedenheit bis zum Schluß der Stunde fortzufahren, um es das nächste Mal wieder gerade so zu machen. Er muß überall fähig sein, die Jugend selbst aufzusuchen, ihr entgegenzukommen, sich ihr anzuschließen, sie an sich zu fesseln; die Kunst des Menschenfahens ist auch ein wesentliches Stück der Erziehung.

Insbesondere bei den Eltern und Angehörigen des Kindes wurzelt das Wohlwollen sehr gewöhnlich in Gefühlen der sympathetischen Liebe. Aber die eigentliche Quelle des sympathetischen Gefühls der Erwachsenen zu dem Kinde liegt in seiner Hilflosigkeit und Hilfsbedürftigkeit. Dadurch wird das Mitleid bei den Erwachsenen herausgefordert, die dem Kinde nahe stehen, und das Mitleid ist die eine Seite des Mitgefühls, der Sympathie; es kommt so bei ihnen dahin, daß sie überhaupt die kindlichen Gefühle und Zustände in sich nachbilden und sie wie die eigenen empfinden, wo nicht noch stärker. Auf diese Weise verwachsen die Eltern durch Verschmelzung der Geisteszustände mit dem Kinde. —

Dem Kinde sollen die Erfahrungen der Eltern zu gute kommen, es sollen ihm die Umwege und Verirrungen erspart werden, die sie selbst durchgemacht haben; aus ihrem eigenen Leben schöpfen sie Warnungen und Ermunterungen für das Kind. Allmählich machen sich dann auch Unterschiede im Werte der Zwecke geltend, und zuletzt stellt die Wissenschaft der Ethik, die jeder Erzieher kennen muß, den höchsten, allgemeingültigen und notwendigen Zweck für menschliche Wesen auf. Und was ist das für ein Zweck?

Nach der Ethik soll sich der Mensch zum Ideal der Persönlichkeit erheben. Dieses ist ein Ideal der Gesinnung und des Willens; es besitzt Würde, d. i. einen absoluten, von allem Begehren unabhängigen Wert, und er ist deutlich erkennbar und nachweisbar an einer Anzahl von Musterbildern des Willens

(Ideeen)*), die in dem Ideal enthalten sind, und die ein jeder als etwas Vorzügliches, über alle Vergleichung Herrliches anerkennen muß, wenn er sie frei von Affekt und Begierde anschaut, nachdem er sie klar erkannt hat. Die Musterbilder treten dann nicht bloß vereinzelt hervor, sondern sie durchdringen alle Geistes- und Gemütszustände, sie beherrschen namentlich auch die leitenden Grundsätze und die davon ausgehenden Bewegungen. An jeder Äußerung eines Menschen ist dann derselbe Mensch zu erkennen, in allen Lagen des Lebens erscheint er als einer und derselbe.

Auf dem Boden des Christentums kann die Idealpersönlichkeit, die dem Zögling im Sinne der Ethik als persönliches Vorbild hinzustellen ist, offenbar nur der historische oder wenigstens der ideale Christus sein; denn nur von ihm dürfen wir annehmen, daß er die idealen Willensverhältnisse, die Musterbilder des Willens in einer persönlichen Geistesgestalt verwirklicht hat. Wenn wir aber den Zögling zu Christus hinführen wollen, so soll damit nicht etwa anderes gesagt sein als dieses: wir wollen ihn zu einem sittlichen, wahrhaft guten, zu einem einsichtsvollen, für alles absolut Löbliche und Wertvolle empfänglichen und geschickten, zu einem gewissenhaften und auch zu einem aus voller Überzeugung religiösen Menschen heranbilden. (Nach Ziller, Vorlesungen.)

§ 19. Die Erziehungswege.

Die Psychologie leistet der Pädagogik Hilfe, indem sie die Principien lehrt, nach denen die Mittel zu wählen, nach denen die Bedingungen und Schwierigkeiten der Erziehung zu überlegen sind. Was nämlich der Erzieher thut, muß sich nach der Natur des Geistes richten, und in ihm herrscht ebenso strenge, von menschlicher Willkür unabhängige Gesetzmäßigkeit, wie in der physischen

---

*) Vergl. Ethik: Die Ideeenlehre.

Natur. Was den Gesetzen des Geistes nicht gemäß ist, kann gar nicht gelingen, es kann wenigstens keine dauernde Kraft erlangen.

Daher müssen wir bei der Erziehung wirklich gesetzmäßige, psychologisch notwendige Wege aufsuchen und einschlagen. Solche streng gesetzmäßige, notwendige Wege, solche Wege, die zu bestimmten, deutlich gedachten Zielen hinführen, solche Wege, wodurch der Zögling zu ganz bestimmten Richtungen, Thätigkeiten, Reaktionen determiniert wird, heißen in der Pädagogik Methoden.

Je mehr die wissenschaftliche Methode die Erziehung durchdringt, desto mehr wird diese ihrem Ziele angenähert, eine praktische Lebenskunst zu werden. Denn alle Kunst besteht darin, ein Ideal in einen natürlichen Stoff den eigenen Gesetzen gemäß hineinzubilden; auch die Erziehung sucht ja das Ideal der Persönlichkeit in die Natur des kindliches Geistes hineinzubilden. (Nach Ziller.)

§ 20. Die religiöse Seite der Erziehung.

Die Aufgabe der Erziehung, wissen wir jetzt, besteht darin, aus dem Zögling einen sittlichen Menschen zu machen, d. i. ihn zu dem Ideal der Persönlichkeit hinzuführen. Aber die Sittlichkeit nimmt ganz von selbst zugleich eine religiöse Form an. Denn wir müssen uns doch Gott als ein ethisches, heiliges Wesen denken, und folglich will Gott selbst das Dasein der Sittlichkeit bei unserm Zögling. — Wir finden an Gott selbst eine sichere Stütze für das Gute und Rechte. Diese Überzeugung darf einem sittlich-religiösen Charakter nicht fehlen; sie darf einmal auch unserm Zögling nicht fehlen, und sie muß dem Handeln des Erziehers die Kraft verleihen, deren er nicht entbehren kann. Sie läßt ihn unter allen Schwierigkeiten nicht ermatten, sie giebt ihm auch die Hoffnung, daß selbst seine Irrtümer, wenn nur der Wille rein bleibt, zum Heile ausschlagen müssen, weil sein sittliches Wollen Gottes Wille ist und durch seine Zweckveranstaltungen getragen wird. (Nach Ziller.)

A. Die Regierung der Kinder.*)

§ 21. Die Schulregierung und die Maßregeln**) derselben im allgemeinen.

Aus dem Vorstellungskreise des Zöglings gehen Begehrungen hervor, Begehrungen, etwas zu thun, sei es auch nur zu sprechen, die ursprünglich und an sich nicht verwerflich sind, die aber zu der Arbeit nicht passen, welche der Erzieher in Gemeinschaft mit ihm vorzunehmen hat und vielleicht auch jenseits dieser unmittelbaren Gemeinschaft und außerhalb der Schule von ihm fordern muß. Jene Begehrungen würden den ordnungsmäßigen Verlauf der Arbeit stören und hindern.

Damit aber aus solchen Störungen kein Fehler des Willens oder Charakters wird, indem sich eine Neigung in ihnen festsetzt, und damit Erziehung und Unterricht einen Anfang gewinnen kann, dazu ist die Regierung nötig, um wenigstens bewußtlose Gewöhnungen bei dem Zögling zu schaffen, die sogenannten mittelbaren Tugenden, z. B. des Aufmerkens, des Stillsitzens und Stillehaltens für das, was mit ihm vorgenommen, der fleißigen Beschäftigung mit dem, womit er beschäftigt werden soll.

Es wird von uns alles fern gehalten, was für die Erziehung störend und hinderlich ist, und die Gemüter werden bloß unserm Willen unterworfen oder in Vertrauen an uns gefesselt, so daß sie sich auch ohne Einsicht in unsere Absichten und Gründe nach uns richten. — —

Vor allem wurzeln die störenden Begehrungen, welche die Regierung bekämpft, in der Nichtbefriedigung oder ungenügenden Befriedigung berechtigter Naturbedürfnisse, die bei den Kindern vorhanden sind, und die sich dann zur Unzeit Luft machen; darum ist auf die Abstellung jenes Mangels von seiten der Regierung zu dringen und allen Ernstes hinzuwirken. Die

---

*) Vergl. Dr. Wagner, Lehre Herbarts, §§ 39—45.

**) Desgl. § 41.

Sorge dafür ist der Grundgedanke der ersten Hauptreihe von Regierungsmaßregeln. Schon während des Unterrichts sind z. B. Luft und Licht, Subsellien, Kleidung, Körperhaltung stets im Auge zu behalten, und alle Veranstaltungen für den Unterricht bis zu der Zahl und Einteilung der Stunden herab, auch das Maß und die Art der Anstrengung, die bei dem Unterrichte und für den Unterricht gefordert werden, sie müssen stets zugleich darauf berechnet sein, daß dem Naturbedürfnisse des Sehens, des Atmens, der Bewegung &c. nicht entgegengewirkt wird, sondern im Einklange mit der physiologisch-medizinischen Theorie alles geschieht, was Gesundheit und körperliches Wohlbefinden erfordert.

Die Herstellung des richtigen Verhältnisses wird aber durch eine zweite Hauptreihe von Regierungsmaßregeln angestrebt, welche dahin geht, dem Zöglinge, sei es durch die Arbeit von Erziehung und Unterricht, sei es durch Spiel und Unterhaltung Beschäftigung darzubieten, die weder über, noch unter seinem geistigen Horizonte liegen.

Es treten aber Pausen in der Beschäftigung ein, in die sich nur zu leicht das Spiel unordentlicher Begehrungen wieder einmischt. Es ist deshalb eine dritte Reihe von Regierungsmaßregeln nötig. Sie üben einen gewaltsamen Druck auf den Geist aus, um die Regungen, die sich durch das sanfte Mittel der Beschäftigung nicht ableiten lassen, zu unterdrücken und niederzuhalten, ja dem Widerstreben gegenüber den Gehorsam zu erzwingen. Das geschieht durch den Befehl oder für eine Mehrheit von ähnlichen Fällen durch ein Gesetz von seiten des Willens des Erziehers, der anordnet, was geschehen oder was nicht geschehen soll, und den Zögling an die Anordnung bindet. — Erfolgt die Übertretung trotz einer vorhergegangenen Drohung, so muß den Übertreter auch das angedrohte Übel in Form der Strafe wirklich treffen, so sehr sie unserem natürlichen Mitgefühle widerstreben mag. Strafübel sind freilich nur in äußerst beschränkter Zahl und in äußerst beschränktem Maße anwendbar.

Es giebt nun noch eine vierte Reihe von Regierungsmaßregeln. Die Maßregeln wirken im allgemeinen dahin, daß der Zögling, auch ohne Umbildung seines Innern, die Geistesrichtung

des Erziehers annimmt. Zunächst wird dies durch die Macht erreicht, die die Persönlichkeit des Erziehers auf die Gemüter der frühen Jugend ausübt. Die Macht wahrer Autorität ist aber nur der eine Weg, auf dem der Zögling in die Auffassungs- und Denkweise des Erziehers hineingezogen wird. Der andere Weg ist, daß der Zögling Anhänglichkeit an den Erzieher gewinnt und dadurch mit ihm in eine Einheit des Auffassens, Denkens und Strebens verschmilzt. Auf den Gefühlen der Autorität und Anhänglichkeit muß auch alle Sitte und Gewöhnung ruhen. (Nach Ziller, Vorlesungen.)

§ 22. Vorschriften für Lehrer und Schüler.

In seinem „Leipziger Seminarbuche" erteilt Prof. Ziller Lehrern und Schülern folgende Vorschriften (Regierungsmaßregeln):

1. Die Regierung umfaßt alle Veranstaltungen, welche die Schule zur Herstellung und Aufrechterhaltung der äußern Ordnung als der Vorbedingung für jede Art unterrichtlicher, resp. erziehlicher Einwirkung nötig hat. Ihr Ziel ist, die dazu gehörigen festen Gewohnheiten im Schulleben heranzubilden; sie fordert daher vor allem auch von seiten der Lehrer strenges und pünktliches Festhalten an ihren Maßregeln.

2. Das Schuleigentum darf weder von Schülern noch von Lehrern zu privatem Gebrauche verwendet werden. Bei der Entfernung aus der Schule dürfen die Schüler von ihrem Privateigentum weder in den Schulbänken noch im Schulzimmer überhaupt etwas zurücklassen.

3. Die Schüler sind auf die rechte Beschaffenheit und die rechte Verwendung der Lehrmittel hinzuweisen. Insbesondere ist festzuhalten:

a) Alle Lehrbücher und Schreibhefte müssen mit Umschlägen und Schutzblättern bez. Fließblättern versehen, die Seiten der Hefte außerdem numeriert sein.

b) Beim Lesen dürfen die Zeilen und Wörter, solange diese noch gezeigt werden, ebenso auf den Landkarten und in den Atlanten die Orte 2c. nie mit dem Finger gezeigt, sondern es muß immer ein Stift oder Stäbchen benutzt werden.

c) Auf Wand- und Schiefertafel darf nichts mit der Hand abgewischt, auch nichts aufs Nasse geschrieben werden, die Tafeln müssen stets sauber sein, ebenso die Hände, die Nägel, Gesicht und Kleidung der Schüler selbst.

d) Griffel und Federn dürfen nicht früher, als geschrieben wird, in die Hand genommen und müssen sogleich, nachdem geschrieben worden ist, wieder beiseite gelegt werden.

4. Der gute Zustand der Lehrmittel und des Inventars muß unausgesetzt vom Lehrer kontrolliert und für Abstellung von Mängeln sofort Sorge getragen werden.

5. Es ist Pflicht der mit Ämtern betrauten Schüler, dafür zu sorgen, daß die zu verwendenden Lehrmittel, wie Lesebücher, Apparate für die Naturkunde, Karten und Zeigestab, Tafeln und Stifte rc. zu rechter Zeit und in rechtem Zustande in der Klasse vorhanden sind.

6. Bei Beginn jeder Schulstunde hat der Lehrer, solange sich keine feste Sitte gebildet hat, rasch von den Verwaltern der einzelnen Ämter durch die Frage, ob alles in Ordnung sei, Bericht abzufordern. Gleichzeitig oder, sobald die Sitte sich gebildet hat, ohne erst zu fragen, hält er, wenigstens durch einen Blick, Umschau, ob alles in der Klasse in guter Ordnung, resp. an dem gehörigen Platze, insbesondere nichts auf der Banktafel sei, was nicht zu allernächst in Verwendung kommt. Es ist dies auch der Zeitpunkt, wo die Schüler in Bezug auf Versäumtes sich freiwillig zu melden haben und überhaupt alles abgemacht werden muß, was den Fortgang des Unterrichts stören würde. Daran müssen die Kinder zeitig gewöhnt werden, indem man an dieser Stelle regelmäßig alles Betreffende abmacht oder wenigstens für die Zukunft dahin verweist.

7. Bei heißem Wetter (18—20° R. im Schatten) tritt an Stelle des Unterrichts ein Spaziergang oder der Besuch des Schulgartens. Mancher Unterricht gestattet es auch, daß er, wenngleich mit einiger Einbuße, im Freien an einem geeigneten schattigen Platze fortgesetzt wird. Krankhafte Neigung zum Einschlafen in anderer Zeit wird durch einen Trunk kühlen Wassers überwunden oder durch Bewegungsspiele, die für kurze Zeit eingeschoben werden. Solche

Bewegungsspiele wirken überhaupt gegen augenblickliche Abspannung. Zu ihnen gehört auch das Singen eines munteren Liedes. Keineswegs darf man statt solcher Maßregeln mit dem Unterrichtsgegenstande wechseln, denn das vermehrt nur noch die Ermüdung. Beim Beginn des ersten Schuljahres dürfen die Stunden, welche übrigens pünktlich einzuhalten sind, verkürzt werden. Man gehe mit den Kleinen in den Garten, wenn sich Abspannung zeigt. Um diese abzuwehren, fordere man aber auch kommandomäßig zu abwechselndem Aufstehen und Niedersetzen, Heraustreten aus der Bank und Wiederhineintreten in dieselbe auf; ja es können sich einzelne Turnbewegungen anschließen.

8. Beim Eintritte des Lehrers sowie eines Hospes in die Klasse haben sich die Kinder von ihren Sitzen zu erheben, ebenso bei deren Weggange.

9. Zu dem, was der Lehrer vor dem Beginne des Unterrichts abzumachen hat, gehört auch, daß er alles der Gesundheit der Kinder Schädliche, was sich entfernen läßt, beseitigt und darauf hält, daß jedes Kind an Körper und Kleidung rein und ordentlich erscheint. Einzelne sind in dieser Beziehung einer täglichen, nötigenfalls mehrmals täglich zu wiederholenden Kontrolle zu unterstellen, bis sich eine feste Gewohnheit bei ihnen ausgebildet hat.

Überzieher und Shawls haben die Kinder beim Eintritte ins Schulzimmer abzulegen und an den hierzu vorhandenen Kleiderhaken aufzubewahren.

In allen solchen Fällen, wo bei einem Schüler oder in der Schulklasse etwas nicht in Ordnung ist, dringe der Lehrer auf sofortige Abänderung.

10. Während des Unterrichts sehe der Lehrer ununterbrochen darauf:

a) daß alle Schüler anständig, aber ungezwungen (jedoch so, daß ihre Hände stets sichtbar sind) und in der Bank im gehörigen Abstande voneinander sitzen;
b) daß sämtliche Schüler den Lehrer stets im Auge behalten, wenn sie nicht nach der Natur des Unterrichts auf ein Lehrmittel, eine Arbeit 2c. hinzublicken haben.

Solange das Fixieren nicht geschieht, darf das unterrichtliche Reden des Lehrers weder begonnen noch fortgesetzt werden, sondern es ist immer zuvor, wenn auch nur durch Blick und Wink, die für den Unterricht notwendige Bedingung der Fixierung herzustellen. Außerdem ist fortwährende Beachtung alles physiologisch Wichtigen, wie Schutz gegen blendendes Sonnenlicht u. a. notwendig.

Jede Beschäftigung, jede Bewegung, welche die Gedanken der Kinder vom Unterrichte abwendet, ist als Störung zu behandeln. Das Hinausgehen während der Lehrstunde ist möglichst zu verhüten.

11. Der Lehrer hat während des Unterrichts einen festen Standort einzunehmen, von dem aus er alle Kinder übersehen kann, und er überschaue sie auch wirklich. Er fixiere also nicht etwa ausschließlich den Gefragten, den Sprechenden, und gebe sich überhaupt nicht an irgend ein Thun hin, das es ihm auf Augenblicke unmöglich macht, fortwährend alle zu übersehen. Er darf ohne dringende Not der Klasse oder auch einzelnen Schülern nicht den Rücken zuwenden. Der Lehrer darf seinen Platz auch nur dann verlassen, wenn ein Schüler einer besonderen Hilfeleistung bedarf. Sein Platz muß so ferne von den vorderen Bänken sein, daß alle zum Lautsprechen genötigt werden, und dem leise Sprechenden darf man sich etwa nicht zubeugen. Zu Anfang des ersten Schuljahres bedürfen die zaghaften Schüler, welche nicht reden wollen oder gar ganz leise zu sprechen wagen, einer besonderen rücksichtsvollen Behandlung. Diese muß in einer dem gewöhnlichen Umgangstone möglichst nahe bleibenden Methode bestehen. Daher kein eindringliches Fragen, keine eindringliche Aufforderung zum Antworten, kein längeres Warten auf Antwort, **kein** sofortiges Wiederholen- und Zusammenfassenlassen. Die Zaghaftigkeit verliert sich bei dem einen früher, bei dem andern später, aber meist schon nach wenigen Wochen, zumal wenn das Schulleben im Garten, auf Spaziergängen ꝛc. gewirkt hat. Das Leisesprechen, insbesondere die eine Art von den Äußerungen der Zaghaftigkeit, ist durch möglichst häufigen Übergang zu gemeinsamem Sprechen (bei dem, worin sich vollkommene Übereinstimmung des Ausdrucks erreichen läßt) zu überwinden, es ist also anfangs durch fleißiges Zusammensprechen zum Lautsprechen Mut zu

machen. Das Zusammensprechen hilft auch dazu, daß darnach der Einzelne sich überhaupt das Sprechen eher zutraut. Nach dem Zusammensagen ist immer bei Schwachen nachzuforschen, ob die dadurch zu erzielende Wirkung bei den Einzelnen auch wirklich zustande gekommen ist. Der Lehrer selbst muß durch Lautsprechen vorangehen.

12. Alle Fragen und Erläuterungen des Lehrers sind stets an die ganze Klasse zu richten. Die Kinder, welche die Frage zu beantworten wünschen, geben mit Erhebung der rechten Hand und nur damit ein Zeichen. Erst dann ist für die Beantwortung der Frage ein einzelnes Kind zu bestimmen. Auch von jedem Kinde, das Belehrung wünscht, ist zu verlangen, daß es die Hand erhebt und sich geduldet, bis der Lehrer nach der Ursache fragt. Rufe, Antworten ohne Geheiß, voreiliges Sprechen sind als Störungen des Unterrichts zu behandeln.

13. Alle die gesamte Klasse betreffenden Anordnungen des Lehrers, wie:

a) Hervornehmen und Weglegen der Lehrbücher, Schreibhefte, Stifte und anderer Schreibmittel,

b) Austeilen und Einsammeln der nötigen Lehrmittel,

c) das Antreten beim Weggehen und Ähnliches

müssen so lange, bis sich eine feste Sitte gebildet hat, auf bestimmtes, die Momente der Handlung vereinzelndes Kommando des Lehrers ausgeführt, und nachdem die Sitte sich gebildet hat, muß sie fortwährend kontrolliert werden wie jede andere Sitte.

14. Das Zeichen zum Stundenschlusse hat der Lehrer zu geben. Es ist jedoch nicht gestattet, den Unterricht über den Glockenschlag hinaus zu verlängern, auch nicht zum nachträglichen Feststellen der Hausaufgaben oder zum Nachholen der etwa zu Anfang versäumten Zeit. Etwas Derartiges darf, wenn es sich ja einmal notwendig macht, nach Verabredung mit den Kindern erst am Schlusse der Früh- oder Nachmittagsstunden geschehen.

15. In den Pausen zwischen den Schulstunden des Vor- oder Nachmittags ist den Kindern freie Bewegung (womöglich im Schulgarten) gestattet; es führt jedoch hierbei stets ein Lehrer in der Form des zwanglosen Umgangs (tamquam aliud agens), also nicht

bloß aus der Ferne, die Aufsicht. Die freie Zwischenzeit darf den Kindern in keiner Weise durch Schulthätigkeiten verkürzt oder verkümmert werden. Die Kinder dürfen sich diese Zeit auch nicht selbst dadurch verkürzen, daß sie während derselben ihre Aufgaben machen. — —

§ 23. Die Strafen.

Bezüglich der Strafen ordnet Ziller folgendes an:

1. Kinder, welche nach dem Eintritte des Lehrers in die Klasse kommen, haben ihren Standort an der Thür zu behalten, bis sie der Lehrer zu ihren Plätzen gehen heißt. Dieser darf hiermit nicht zu lange zögern, muß aber zuvor über die Ursache des Zuspätkommens von dem Kinde Rechenschaft fordern. Die Strafe der Versäumnis bei Zuspätkommen ist stets Nachholen der versäumten Arbeit unter Aufsicht des Lehrers selbst. Für die Beseitigung der Veranlassungen zu den Versäumnissen muß oft besonders gesorgt werden, z. B. durch Rücksprache mit den Eltern.

2. Das Strafen während des Lehrens sind in aufsteigender Linie:

a) Innehalten, mißbilligende Miene;
b) ein Wink mit der Hand, ein Klopfen oder ein Schlag auf den Tisch;
c) ein warnender Zuruf;
d) Tadel mit ernster, allgemein gehaltener Drohung;
e) Heraustretenlassen aus der Bank, zur Seite oder in den Hintergrundstellenlassen, überhaupt das Isolieren, namentlich auch das abgesonderte Sitzen;
f) persönliche Meldung des Bestraften beim Oberlehrer oder beim Direktor.

3. Das Dableiben in einer besonderen Strafstunde ist unstatthaft; nur Versäumnisse werden mit Nacharbeiten unter persönlicher Aufsicht des Lehrers bestraft, oder dem Lehrer muß die versäumte Arbeit außer der Schulzeit gezeigt, event. gebracht werden.

4. Ebenso unpassend wie das Ansetzen besonderer Strafstunden ist gehäuftes Abschreiben bei schlechten schriftlichen Arbeiten

(obwohl dem falsch Geschriebenen gegenüber das Richtige ganz angemessen durch zwei- oder dreimal wiederholtes Abschreiben betont wird, wo es nicht durch Anknüpfung eines besonderen Grundes geschehen kann). Auch das Heraustreten aus der Bank darf zu keinem andern Zwecke angeordnet werden, als um eine Gemeinschaft zu lösen, in der Störungen vorgekommen sind.

5. Wer zum Lesen Aufgegebenes daheim nicht nachgelesen hat, muß das zwar nach dem Vorigen privatim unter den Augen des Lehrers nachholen, aber von dem Nacherzählen darf er nicht etwa ausgeschlossen werden. Auch wer beim Unterrichte weint, hat das von ihm zu Leistende privatim abzumachen. Dasselbe hat auch derjenige zu thun, der bei der Durcharbeitung des Stoffes ohne seine Schuld gefehlt hat und bei der Wiederholung nicht rasch genug auffaßt. Freilich muß dies in solchem Falle in ganz anderem Tone angeordnet werden und zur Ausführung kommen, weil es sich hier nicht um eine Freiheitsstrafe handelt, und der Schüler darf auch von dem Versuche der Wiederholung nach dem Vorangehen anderer nicht abgehalten werden; denn wenn sie von selbst gelingt, fällt das private Wiederholen weg.

6. Wenn beim Unterrichte mehrere dasselbe nicht leisten können und es noch nicht wiederholt als Hausaufgabe gegeben worden ist, ist keine Freiheitsstrafe gestattet, sondern es muß eine sorgfältigere methodische Durcharbeitung des Stoffes eintreten. Noch weniger darf beim Unterrichte kaltes Disciplinieren an die Stelle liebevoller Teilnahme treten, und auch der Beifall darf bei demjenigen, der ihn verdient, nicht zurückgehalten werden.

7. Wenn der Schüler etwas, das zum Unterrichte nötig ist, mitzubringen vergessen hat und es in der nächsten Stunde desselben Faches gleichfalls gebraucht wird, so hat er dem Lehrer vor der nächsten Stunde zu zeigen, was er für die Stunde zur Hand haben muß.

8. Selbst der Mutwille, ja vorläufig sogar der böse Wille, der den raschen, sicheren Verlauf des Unterrichts stört, wird dadurch bestraft, daß die betreffenden Entwickelungen dem Lehrer außerhalb der

Schulzeit von dem Schuldigen gesagt oder, im Wiederholungsfalle, schriftlich dargelegt werden müssen.*)

9. Körperliche Züchtigung ist nicht erlaubt**) und muß deshalb stets entschuldigt werden, wenn sie doch im Affekt stattgefunden haben sollte. Wo körperliche Züchtigung oder auch nur gewaltsame körperliche Einwirkung doch unentbehrlich scheinen sollte, muß man sie der Polizei überlassen, die auf Erziehung verzichtet.

10. Wenn sich bei einem Schüler Disciplinarvergehen schlimmerer Art wiederholen, werden die einzelnen Fälle samt den Strafen in einem besonderen Buche, dem Individualitätenbuche, möglichst präcis und detailliert verzeichnet. Ein solches Buch besteht für jede Klasse und ist bei einer später notwendigen Erinnerung an Früheres aufzuschlagen.

11. Für Verzeichnung der Versäumnisse der Schüler und der Art, wie hierfür Abhilfe getroffen wurde, enthält das Klassenbuch jeder Klasse eine besondere Rubrik.

12. Ungehörige, unzeitige Fragen und Äußerungen des Zweifels müssen dem Geiste der Regierung gemäß überhaupt ohne weitere Erörterung zurückgewiesen werden. Solche Fragen und Zweifel, welche die Kinder ausdrücklich „nicht zu ihrer eigenen Belehrung aufwerfen, sondern um dem Lehrer Verlegenheiten zu bereiten", verletzen überdies die Autorität des Lehrers.

B. Der Unterricht.***)

§ 24. Hauptteile der Erziehung.

Nach Ziller (Vorl. üb. allg. Pädag.) giebt es zwei Hauptteile der Erziehung: Unterricht und Zucht oder Charakterbildung.

---

*) In der Volksschule müssen einige dieser Strafen wohl etwas modifiziert werden. W.

**) Wird in der Volksschule nicht ganz umgangen werden können. Vergleiche die vorzügliche Abhandlung: „Das Recht der körperlichen Züchtigung in der Volksschule" im 4. Bändchen der „Pädagogischen Bibliothek". Preis: 1 ℳ. Schulbuchhandlung, Langensalza.

***) Vergl. Dr. Wagner, Lehre Herbarts, §§ 46—69.

„Die letztere sucht unmittelbar die Züge des sittlich-religiösen Charakters aus den Gedanken des Zöglings und seinen daraus schon entwickelten Gefühlen und Strebungen hervorzubilden. Der Unterricht sorgt nur mittelbar dafür, indem er zuvörderst den Gedankenkreis teils schafft, teils so bearbeitet, daß daraus der auf Einsicht beruhende und an die Einsicht hingegebene Wille der Person in immer größerer Ausdehnung und in seiner Verbindung mit dem religiösen Gefühle, sei es mit, sei es ohne Zuthun der Zucht, entstehen kann. Unter allen Umständen muß ein in angemessenem Zustande befindlicher Gedankenkreis das erste sein, wenn ein persönlicher, charaktervoller Wille an die Idealansicht mit religiösem Gefühle sich hingeben soll. Es ist der Grund, woraus unter bestimmten Bedingungen Wille und Charakter als Folge hervorgeht. Dem Begriffe nach und in der Theorie muß daher der Unterricht der Zucht immer vorangehen. Aber in der Praxis gehen beide stets nebeneinander her.

Indes nicht aller Unterricht tritt in den Dienst des sittlich-religiösen Charakters oder, was dasselbe ist, nicht aller Unterricht ist Erziehungsunterricht, und nicht jede Schule ist eine Erziehungsschule. Aller Unterricht beschäftigt zwar im Sinne der Regierung und regt vielleicht zu Beschäftigungen an, die über ihm selbst hinausliegen. Aller Unterricht vermittelt auch dem damit Beschäftigten ein Wissen und Können, d. i. eine intellektuelle Bildung und Fertigkeit irgend einer Art. Aber ein solcher Unterricht findet keineswegs bloß für die Zwecke der Erziehung statt, sondern auch deshalb, damit durch das Wissen und Können, welches er darbietet, irgend ein besonderer Zweck, z. B. ein wirklicher oder vermeinter Vorteil erreicht, irgend eine Vorliebe oder Neigung befriedigt, irgend eine Vorbereitung für ein Fach, oder eine Virtuosität in demselben erlangt werde. Eine Virtuosität in einem besonderen Fache fordert namentlich auch der Beruf, wodurch wir die stärkste Seite unseres Geistes und unserer Thätigkeit, unser individuelles Streben, in den Dienst der Gesellschaft stellen, und wenn wir hoch genug stehen, so treten wir damit zugleich in den Dienst der ethisch-religiösen Gesellschaftskreise, d. i. des Reiches Gottes auf Erden.

Im Gegensatze zu dem Fachunterrichte und den Fachschulen arbeiten der pädagogische Unterricht und die Erziehungsschulen nicht unmittelbar auf ein Wissen und Können hin, so nützlich und brauchbar es immerhin sein mag und so geschickt man dadurch auch werden mag. Ihnen schwebt vielmehr das persönliche Wollen des Zöglings und dessen richtiges Verhältnis zur Idealeinsicht und zum religiösen Gefühle als Ziel vor, diese Gemütszustände suchen sie bei ihm aus dem Gedankenkreise herauszubilden, darum widmen sie sich der Bildung seines Gedankenkreises. Alle Gestaltung seines Gedankenkreises, alle intellektuelle Bildung und alle Fertigkeit, die der Zögling durch sie erlangt, soll demnach nur als Mittel dienen, um den Geistes- und Gemütszustand bei ihm zu bereiten, der ihn dem Ideale der Persönlichkeit annähert.*)

Bei einem solchen Unterrichte muß der Lehrer immer zugleich ein Erzieher sein, dem nicht bloß ein bestimmtes Fachwissen, sondern zugleich die Kunst der Erziehung und ihre Anwendung auf dieses Fachwissen zu Gebote steht, und der Lernende muß auch immer ein Zögling sein, bei dem nicht bloß eine einzelne Seite des Wissens und der Fertigkeit auszubilden, sondern immer zugleich der geistige Gesamtzustand und das Verhältnis der zu gewinnenden Bildung zur moralisch-religiösen Bestimmung des Menschen ins Auge zu fassen ist."

§ 25. Die Bildung des Willens durch den Unterricht.

Vor allem darf man das unmittelbare Anstreben des Zieles, daß durch den Unterricht der Wille gebildet werde, nicht in eine weite Ferne rücken. In der That muß jede Lehrstunde nicht bloß ein Wissen und eine Fertigkeit von besonderer Art erzeugen, erweitern und verstärken, sondern sie muß immer zugleich eine Schule für die Bildung des Willens sein, und das ist sie, wenn durch den Unterricht, ganz abgesehen von seinem konkreten Inhalte, ein Geisteszustand erreicht wird, der dem Willen sich annähert.

*) Vergl. § 15.

Zum Willen gehört zunächst ein **Ziel**, das er sich steckt, und das er dann mit Aufbietung aller Geisteskräfte zu erreichen sucht. Von einem solchen Ziele muß auch schon die einzelne Lehrstunde ausgehen, ja sie muß in einer Reihenfolge untergeordneter, für die einzelnen Abschnitte, nach denen ein größeres Ganze des Unterrichtsstoffes zerlegt ist, deutlich erkennbarer Ziele fortschreiten. Jedes Ziel muß die Aufmerksamkeit des Zöglings lebhaft erregen, und sie darf nicht durch lästige Anhängsel nachträglich geschwächt werden. Daher muß das Ziel ganz konkret und sachlich aufgestellt sein, es darf über seinen Gesichts- und Strebungsgeist ebensowenig, wie über seinen Sprachkreis hinausliegen. Ein Ziel braucht aber nicht gerade in einem einzigen Satze zu bestehen. Es kann zerlegt, es kann vorbereitet werden. Das Ziel muß den Zögling mitten in den Vorstellungskreis und den Teil desselben hineinversetzen, durch dessen Thätigkeit das Resultat seinem Inhalte nach zustande kommt, und der Zögling muß sich dadurch aufgefordert fühlen, alle seine Kräfte und Kenntnisse dafür zu sammeln und zusammenwirken zu lassen, damit das Ziel erreicht werde.

Der Unterricht darf nicht in ein das selbstthätige Mitwirken des Zöglings ausschließendes Docieren verfallen. Der Lehrer darf überhaupt, wenn zugleich der Wille gebildet werden soll, nichts selbst thun, was der Schüler leisten kann, und wobei nicht mindestens versucht ist, ob es dieser vermöge.

Eben deshalb darf man auch, wenn die Lehrstunde eine Schule für die Bildung des Willens sein soll, **nicht nach der katechetischen Methode** fortschreiten, die zuerst bei dem Religionsunterricht angewendet, dann aber auf allen andern Unterricht übertragen worden ist. Selbst für eine längere Gedankenreihe wird hier vielleicht dem Schüler gar kein Ziel gesteckt, er weiß also nicht im voraus, wohin das Besprechen und Erörtern führen soll. Immer hat der Lehrer, wenn der Stoff katechetisch behandelt wird, bloß für sich einen meist rein logischen Gedankengang entworfen, den daher der Schüler nicht kennt oder nicht zu würdigen vermag, der aber doch durch Antworten auf die

an den Schüler gerichteten Fragen aus seinen Elementen zusammengesetzt werden soll.

Das Richtige ist hier: abgesehen von dem, was der Lehrer ausdrücklich und am besten, nachdem zuvor die Erwartung des Schülers darauf gespannt ist, selbst darzubieten, und abgesehen von dem einzuhaltenden Lehrgange, den entweder der Schüler an die Hand giebt oder der Lehrer im voraus mit dem Schüler zu verabreden hat, ist vorzugsweise formal zu leiten, durch ein: Weiter! Durch ein ausdrucksvolles Und, Aber oder durch solche Wendungen, wie: es fehlt noch etwas, es muß noch etwas hinzukommen. Der Lehrer befleißige sich also eher eines Lakonismus, statt zu viel zu reden und durch Dazwischenreden in den Gedankengang des Schülers einzugreifen, wo dessen Thätigkeit dadurch leicht gehemmt und verwirrt wird. Das ist jedoch nur die Außenseite derjenigen bessern Methode, welche die Bildung des Willens durch den Unterricht im Auge hat, und das ist die **Disputationsmethode**: sie muß an die Stelle des bloßen Docierens, des Katechisierens und anderer weiterhin zu verwerfenden Methoden treten. Bei der Disputiermethode müssen alle Resultate, welche gewonnen werden, aus gemeinsamer Überlegung und Diskussion auf Grund der im voraus gesteckten Ziele hervorgehen. Für diesen Zweck muß ein bestimmtes Ziel von Abschnitt zu Abschnitt aufgestellt werden. Ein solcher Abschnitt mag nun groß oder klein sein. Der Schüler hat sich immer über das Ganze des Abschnittes im Hinblicke auf das Ziel auf einmal auszusprechen, wie unvollständig und mangelhaft es immer geschehen mag. Ohne die Disputationsmethode kommt es bei dem Zögling gar nicht dahin, daß er selbst kein Bewußtsein von dem hat, was er wirklich weiß und kann. Vom Willen ist er dann so weit als nur möglich entfernt; denn der Wille ist immer ein bewußter Zustand. Der Zögling kann dann auch durch den Unterricht nicht die Zuversicht und das Selbstvertrauen gewinnen, die den Willen und Charakter auszeichnen, und aus einem unpädagogischen Unterrichte gehen ganz gewöhnlich zaghafte, ängstliche, sich selbst nichts zutrauende Schüler hervor, weil er ihre Kraft nicht an einem Arbeiten nach Zielen erstarken ließ.

Der Unterricht soll aber nicht bloß dadurch eine Schule des Willens werden, daß er den Zögling an Arbeiten für Ziele erstarken und ihn dadurch die Zuversicht des Willens erlangen läßt. Der Wille legt auch dem, worauf er gerichtet ist, einen Wert bei. Der Zögling muß ein Wohlgefallen am Unterrichte empfinden, wenn sich sein Geistes- und Gemütszustand dem Willen annähern soll, und er muß das Wohlgefallen durch lebhafte Teilnahme am Unterrichte, durch ein freiwilliges Sichmelden zu dem, was dabei zu thun ist, durch ein so viel als möglich unausgesetztes Fixieren des Lehrers zu erkennen geben.

Es ist folglich gewiß kein pädagogischer, Willen bildender Unterricht vorhanden, wenn es in einer Klasse an Frische und Leben mangelt, wenn der Zögling sich gleichgültig verhält gegen das, was ihm dargeboten wird, wenn es ihm vielleicht sogar aufgedrängt werden muß.

Den Willen zeichnet aber außer dem Ziele, das ihm vorschwebt und ihn vorwärts drängt, nicht bloß das Wohlgefallen für das aus, was er will, sondern es kommt noch, wenn gewisse Punkte erreicht sind, ein Weiterstreben von da aus hinzu. Eine solche Expansionskraft, ein solches selbstthätiges Weiterstreben muß durch den Unterricht auch in die Geistesthätigkeit des Zöglings kommen, wenn dadurch sein Wille gebildet werden soll.

Der zusammenhängende Faden der Darstellung im Unterrichte ist bei allen Einzelbesprechungen immer festzuhalten, durch alle noch so sehr in das Einzelne eindringende Detailbetrachtung darf er nicht abreißen oder verloren gehen, damit die vom Schüler selbst auszuführende Verschmelzung zum Ganzen einer zusammenhängenden, lebensfrischen und warmen oder doch anschaulichen Darstellung zuverlässig rasch und leicht genug gelinge. — Alles Einzelne und Mannigfaltige muß in Gruppen und Reihen geordnet, und die Gruppen und Reihen müssen wieder verwebt werden. Nichts darf bloß durchgesprochen und abgefragt werden, alles, was zum Unterrichte gehört, ist vom Zöglinge auch noch zu einer Gesamtauffassung zusammenzuordnen, und was so durchgebildet und zusammengeordnet worden ist, muß auch fortan stets beisammen bleiben, damit es immer mit dem rechten Nachdruck wirke.

Wenn dann im Unterrichte mit solchen Gesamtwirkungen sich noch eine lebhafte und dauernde Gesamtempfindung dafür verbindet, und wenn daraus sich ein selbstthätiges Fortwirken und Weiterstreben entwickelt, und wenn überdies alle Thätigkeit, die innerhalb der starken, bleibenden Vorstellungsmassen zustande kommt oder von da aus angeregt wird, immer bestimmten Zielen zustrebt und mit innigem Wohlgefallen an dem Thun als solchem verbunden ist, so ist das Höchste erreicht, was nach der Seite des Willens durch den Unterricht zu erreichen ist.

Ein Geisteszustand aber, der allen gleichzeitigen Geisteszuständen außer dem Willen überlegen ist und uns ununterbrochen mit Wohlgefühl erfüllt und zu unausgesetztem, selbstthätigem Fortschreiten immer neuen und höhern Zielen entgegen antreibt, heißt **Interesse**, es ist der Keim und die Wurzel alles Willens, und ein Unterricht ohne solches Interesse ist kein pädagogischer Unterricht; denn nur durch dieses Interesse wirkt er auf den Willen. Das Interesse bildet aber überall den notwendigen Übergang zum Willen, und wer nicht zuvor in einer Sphäre des Geistes ein lebhaftes, inniges und tiefes Interesse empfunden hat, der geht auch in dieser Sphäre nicht zum Wollen über. Diese Vorbedingung für das Wollen läßt sich nun durch einen guten, methodisch eingerichteten Unterricht auf allen seinen Gebieten immer mit Sicherheit erreichen. (Ziller, Vorl. üb. allg. Pädag.)

§ 26. Die kulturhistorischen Stufen des Unterrichts.*)

Das Ziel, welches wir in unsern Volksschulen erreichen wollen, nämlich feste, unerschütterliche Grundlagen zur Bildung eines sittlich-religiösen Charakters in die Herzen unserer Zöglinge hineinzulegen, wird von allen gebilligt werden. Unsere Volksschule soll eine Erziehungsschule sein, keine Lese-, Schreib- und Rechenschule.

In der Wirklichkeit ist sie jedoch vielfach nichts anderes. Niemand wird sich der Einbildung hingeben, daß das bißchen Wissen

---

*) Vergl. Dr. Wagner, Lehre Herbarts, § 56.

— vielfach auch nichts weiter als ein flacher Notizenkram, der sich rasch genug verflüchtigt — irgend welche Bedeutung, irgend welchen Einfluß auf das Gemüt und den Willen, also auf die Bildung des Charakters bei unsern Kindern jemals gewonnen habe und jemals gewinnen könne. Man beruft sich auf den Religionsunterricht. Hier nur der Zweifel: Sollte er allein, losgelöst von den übrigen Fächern, in Verbalismus und Memoriermaterialismus tief versunken, die gesteckte hohe Aufgabe lösen können?

Aber wie ist das Ziel denn zu erreichen? Wir antworten: Durch den **erziehenden Unterricht**, verbunden mit der rechten Zucht. Wir Herbartianer haben einen ganz bestimmten Begriff vom erziehenden Unterricht. Im Mittelpunkt desselben steht die Forderung, ein freies und vielseitiges Interesse in der Seele der Kinder zu erwecken, also daß diese ganz davon erfüllt ist. Denn nur aus einem solchen Seelenzustand heraus entwickelt sich das Wollen und die Bildung des Wollens. Nur da hat der Erzieher die Kinder in seiner Gewalt, wo er ein tiefgehendes, nachhaltiges Interesse zu erzeugen vermag.

So wird der Begriff des Interesses maßgebend bei der Auswahl und Anordnung des Stoffes. Es ist aber auch sofort ersichtlich, daß, wenn wir diesem Princip folgen, eine ganz andere Aufstellung des Stoffes als die bisher gebräuchliche sich ergeben wird. Letztere ist historisch geworden, und zwar gleichmäßig unter dem Einfluß der Kirche, wie des praktischen Lebens. Die Folge davon war Unterdrückung des religiösen Lebens durch Massen unverdauten Katechismus- und biblischen Geschichtsstoffes einerseits, die Degradation der Volksschule zu einer Dressuranstalt im Lesen, Schreiben und Rechnen andererseits. In neuerer Zeit gewann auch das fachwissenschaftliche Princip auf unsere Volksschulen Einfluß; die üble Folge zeigte sich im didaktischen Materialismus. So wurde nach und nach ein ziemlich wirrer Haufen des verschiedenartigsten Stoffes in unsere Volksschule geworfen. Von einem bestimmenden Princip konnte dabei keine Rede sein. Denn die Auswahl und Anordnung des Stoffes erfolgte ja nicht auf Grund und im Zusammenhang mit allgemeinen pädagogischen und methodischen Grundsätzen,

sondern man folgte nur insofern einem leitenden Gedanken, daß man die Religion ehrenhalber voraus stellte.

Für unsere Unterrichtslehre ist also vor allem der Begriff des Interesse maßgebend. Derselbe zeigt seine Macht sogleich bei dem ersten Stück, bei der Auswahl des Stoffes, und zwar zunächst des **gesinnungsbildenden, des historischen Erzählungsstoffes.** Denn dieser ist in erster Linie ins Auge zu fassen, da er die Hauptstellung in der Erziehungsschule einnimmt. Es tritt demnach die Forderung an uns heran, für jedes Schuljahr — und die Volksschule hat deren acht — einen solchen Stoff auszuwählen.

Fragen wir uns nun, ob sich nicht ein bestimmtes Princip für die Auswahl und Aufeinanderfolge des Stoffes finden lasse, welches uns bestimmte Anhaltepunkte zu verleihen und jede Willkür von vorneherein auszuschließen vermöge, so werden wir zunächst bei Herbart die Antwort finden.

Die grundlegenden Gedanken Herbarts hat Herr Professor Ziller in Leipzig aufgenommen und auf das Gebiet der Volksschulerziehung übertragen. Auch wird von ihm nicht nur der Anfang, sondern der gesamte Aufbau der aufeinanderfolgenden Stoffe auf Grund des Kongruenzprincips der Einzelentwicklung mit der Gesamtentwicklung bestimmt festgesetzt. Wir haben es hier also mit einer greifbaren Ausführung des Herbartschen Gedankens zu thun, und zwar mit der Erweiterung, daß der Hauptstoff, welcher für jedes Schuljahr aufgestellt wird, zugleich als Konzentrationsstoff gilt.

Ziller sagt in seiner Grundlegung: „Für jede Unterrichtsstufe, für jede Schulklasse muß ein Gedankenganzes, und zwar wegen des sittlich-religiösen Erziehungszweckes ein Gesinnungsstoff als konzentrierender Mittelpunkt hingestellt werden. — Die Auswahl aber und der Fortschritt der konzentrierenden Mittelpunkte ist so einzurichten, daß sie teils der Entwicklung und Fortbildung des kindlichen Geistes und namentlich der Apperceptionsstufen, die darin nach psychologischen Gesetzen aufeinander folgen müssen, entsprechen, teils den der Entwicklung des Einzelnen im großen korrespondierenden Fortschritt in der Entwicklung der Geschichte der Menschheit, so weit er uns durch klassische, der Jugend zu-

gängliche, Darstellungen bekannt ist, in allen seinen für unsere gegenwärtige Kulturstufe nachweisbar bedeutsamen Hauptperioden repräsentieren.“ Hieraus folgert Ziller, daß folgende Stoffe die konzentrierenden Mittelpunkte für die acht Schuljahre sind: 1. Das epische Märchen, 2. die Erzählung des Robinson, 3. die Geschichte der Patriarchen, 4. die Richterzeit, 5. die Königszeit in Israel, 6. das Leben Jesu, 7. Apostelgeschichte, 8. die Reformationsgeschichte (Katechismus). In und mit diesen Stoffen durchläuft der Zögling „die seiner eigenen Entwicklung entsprechenden Hauptmomente in der uns bekannten Entwicklung der Menschheit, und in diesen allgemeinen Entwicklungsstufen sind in der That die Hauptstationen für den gleichmäßigen Aufbau auch des Einzelgeistes angedeutet. Daher können die Stoffe für den Unterricht nur dem Gedankenmaterial derjenigen kulturgeschichtlichen Entwicklung entlehnt werden, die dem gegenwärtigen Geisteszustand des Zöglings parallel ist“.

In den Vorlesungen über allgemeine Pädagogik schreibt Ziller: „In den sprachlichen Denkmälern ist vorzugsweise alles Geschichtliche, ja, die ganze Kulturentwicklung des einzelnen Volkes und der ganzen Menschheit niedergelegt, und die Hauptstufen dieser Entwicklung stimmen mit der Einzelentwicklung des Zöglings in ihren Hauptepochen vollkommen zusammen; die Geistesentwicklung des Zöglings kann daher gar nicht besser gefördert werden, als wenn er seine Geistesnahrung aus der allgemeinen Kulturentwicklung, wie sie in der Litteratur niedergelegt ist, schöpft, zumal sich die Ideeen der sittlichen Einsicht gar nicht anders erzeugen lassen als durch Betrachtung und Anschauung der Darstellung dieser Ideeen und der Verbindung aus ihnen. Allerdings müssen die beiden Reihen der Geistesentwicklung die der allgemein menschlichen und die der kindlichen miteinander übereinstimmen. Unter dieser Voraussetzung sollte der Zögling eine jede der Hauptstufen in der allgemein menschlichen Geistesentwicklung nach der andern so durchlaufen, wie es seiner Schulart angemessen ist. Innerhalb der Volksschule sollte es in einem engern Rahmen geschehen, innerhalb der Real- und Gymnasialschule in einem weiteren, und die Methodenbücher unserer Schul-

wissenschaften sollten den Lehrinhalt der einzelnen Stufen und ihren Gedankenfortschritt ausführlich darlegen. Auf einer jeden Stufe sollte sich der Zögling individuell ganz einleben, indem er dem nachdenken lernt, was man auf ihr gewollt und nicht gewollt, und wie man es erreicht und nicht erreicht hat. Nach der Natur des Geistes kann er ja, um zu den Höhepunkten der Bildung in der Gegenwart zu gelangen, nicht eine einzige jener Stufen wirklich überspringen. Wenn nicht in geordneter, macht er sie in ungeordneter Weise durch und in demselben Maße, als er aus ihr weniger Bildungsgehalt für sein eigenes Geistesleben schöpft, in demselben Maße, als er die Bildungsstoffe verschiedener Epochen in ein weniger richtiges Verhältnis setzt, wird seine eigene Gesamtbildung unvollkommen ausfallen und wird er an seinem Teile mangelhafter dazu beitragen, daß die allgemein menschliche Entwicklung fortgesetzt werde. Leider ist gegenwärtig schon dafür nicht ausreichend gesorgt, daß die Entwicklungsstufen des Einzelgeistes mit denen der Hauptkulturepochen in Einklang stehen."

„Der Unterricht und sein Stoff hat sich an die beim Kinde vorhandene Geistesstufe anzuschließen, um es darüber zu erheben. Der Geisteszustand aller normalen Kinder im sechsten Lebensjahre ist ein solcher, worin bei aller individuellen Verschiedenheit doch in gleicher Weise die Einbildungskraft überwiegt. Die **Märchen** (1. Schuljahr) und deren poetische Weltauffassung sind ein Produkt der Phantasie der Völker in ihrer Kindheitsperiode, ihr Geist ist also in völliger Harmonie mit dem innersten Wesen des Kindes, und der Geist des deutschen Märchen also erst recht in Übereinstimmung mit der dem deutschen Kinde eigentümlichen Natur- und Menschenbetrachtung. Daraus erklärt sich die Leichtigkeit des Verständnisses, die erfahrungsgemäß das Kind dem Märchen entgegenbringt, die Lust des Hörens von Märchen und der Drang darnach. Deshalb müssen die Märchen als das Fundament unserer schulmäßigen Unterrichtsstoffe anerkannt werden, von dem aus das Kind leicht und sicher zu der ihm als Menschen zukommenden begriffsmäßigen Auffassung der Welt geführt werden kann."

Für die folgenden Stufen hat Herr Prof. Ziller nachstehende Andeutungen gegeben: „Nachdem der Zögling das Vorbildliche im

Lebensgang eines Einzelnen (**Robinson** 2. Schuljahr) kennen gelernt hat, der sich als Einzelner durch eigene Kraftanstrengung emporarbeitet, muß er in das rechte Verhältnis zu einer größeren Gemeinschaft treten. Er muß sich

1. innerhalb einer solchen Gemeinschaft einer Autorität unterwerfen, wenn auch ohne alle Reflexion in reinem kindlichen Vertrauen, wie er es am besten schon von früh an in der Familie durch seine Hingebung an die Eltern bewiesen hat — es müssen sich dann

2. im Umkreis dessen, was durch die Autorität betrachtet wird, seine eigenen Gedanken frei regen, selbst auf die Gefahr hin, daß sie sich zeitweise verirren —

3. er muß sich der Autorität, in der ihm vielleicht schon eine Ahnung der höchsten Autorität aufgegangen ist, durch freien Entschluß unterordnen —

4. er muß die höchste Autorität selbst kennen und lieben lernen, die eine königliche Herrschaft in ihm ausüben soll —

5. er muß in ihrem Dienste arbeiten lernen, zunächst in seinem eigenen Innern zum Zwecke vollständiger, für die Erziehungszeit abschließender Durchbildung seines Gedankenkreises in sittlich-religiösem Geiste, und zwar von den Ideeen der Vollkommenheit und des Wohlwollens aus — dann aber auch

6. zum Zweck einer gedachten socialpolitischen Durchbildung der größeren Gemeinschaft, der er angehören wird, in demselben sittlich-religiösen Geiste.

Dieser Entwicklung des Einzelnen in seinen Beziehungen zu einem größeren Gemeinwesen, neben der die Entwicklung des Einzelnen als solchen fortschreiten soll, scheinen aber die folgenden kulturgeschichtlichen Stufen der allgemeinen socialen Entwicklung in der That zu entsprechen:

1. Im **Patriarchalstaate**, der eine erweiterte Familie bildet, sind seine Glieder, ohne daß sich außer in abnormen Fällen eigene Gedanken in ihnen regen, dem Haupte in bloß vertrauendem Gehorsam unterworfen, wie Kinder den Eltern. (3. Schuljahr.)

2. Während der Zeit der **Richter**, an deren Spitze der größte unter ihnen, Moses, steht, regt sich in der Mitte der Israeliten

ein frei phantasierendes Gedankenleben, das seine Führer im Lichte der Idee der Vollkommenheit zu Helden emporhebt und das dahin führt, daß die Gesamtheit sich nunmehr als Nation fühlt, das aber auch zu allen Arten von Ausschreitungen verleitet. (4. Schuljahr.)

3. Das israelitische Volk unterwirft sich in vollem Selbstbewußtsein einer **königlichen** Autorität, die allein ein sicheres Gleichgewichtsverhältnis unter den vielen frei strebenden Kräften in der Form eines einheitlichen Staates herzustellen vermag und die ihm ein sichtbarer Träger des göttlichen Willens, vor allem auf den Gebieten des Rechts und der Vergeltung zu sein scheint (5. Schuljahr) — aber ein jedes Volk muß

4. sein Bewußtsein, um sich auf die höchste Stufe seines sittlichen Daseins zu erheben, mit dem reinen Geiste **Christi** erfüllen, der aus dem Stamme Davids hervorgegangen ist (6. Schuljahr) — und es muß

5. mit diesem Geiste, den zuerst die **Apostel** in der Welt verbreitet haben, sein gesellschaftliches Leben, zunächst in der Sphäre der Kultur und des allgemeinen Wohlwollens zu durchdringen suchen (7. Schuljahr) — um zuletzt

6. seine gesamten social-politischen Verhältnisse so weit als möglich nach dem Musterbild einer beseelten Gesellschaft, eines irdischen Gottesreiches, zu ordnen.

Die kulturgeschichtlichen Stufen, die der normalen Entwicklung des kindlichen Geistes zu entsprechen scheinen und diese deshalb fördern können, erschöpfen jedoch keineswegs den gesamten kulturhistorischen Inhalt, dessen ein sittlich-religiöser Charakter, der in der Gegenwart wirken soll, zu seiner Bildung bedarf. Der anderweitige kulturgeschichtliche Stoff muß vielmehr das Gedankenbild der Gesellschaft und das Verhältnis der Zöglinge dazu im Geiste einer jeden Stufe weiter gestalten."

Soweit die Ausführungen Zillers. Wir sind mit denselben zunächst darin einverstanden, daß der für unsere evangelische Volksschule engere Rahmen ausgefüllt werden muß durch die kulturgeschichtliche Entwicklung des jüdischen und dann unseres eigenen Volkes, daß die kulturgeschichtliche Reihe mit den jüdischen Patri-

archen anheben, durch die Richter- und Königszeit hindurch zu Jesus Christus, von hier zu den Aposteln fortschreiten muß, um endlich in dem Reformator der christlichen Kirche, in Luther, abzuschließen. Wir sind ferner einverstanden, daß diese kulturgeschichtliche Entwicklung die Zeit vom 3.—8. Schuljahre auszufüllen habe, nachdem der vorbereitende Kursus die nötigen Unterlagen geschaffen hat: das erste Schuljahr durch die Märchen, das zweite durch die Erzählung von Robinson. Die Pflege des christlichen Sinnes, der, wie manche vielleicht befürchten, bei solcher Anordnung zu kurz kommen könnte, indem die im Elternhause gelegten Keime durch die Schule nicht fortgeführt, sondern vielmehr eine schädliche Unterbrechung erleiden würden, — diese Pflege des christlichen Sinnes fällt bei uns von dem ersten Schuljahre ab einem zweckmäßig eingerichteten *Schulgottesdienste* anheim, welcher vielmehr imstande sein dürfte, für die Wirkung und Stärkung des christlich-religiösen Glaubens zu wirken, als es durch unterrichtliche Bearbeitung von Stoffen zu geschehen vermag, die der Apperceptionsstufe der Kleinen durchaus unangemessen, weil viel zu hoch, sind.

Nur in einem Punkte weichen wir von der Zillerschen Stoffverteilung ab. Nach ihm kommen auf die alttestamentliche Stufe drei Jahre, auf die neutestamentliche aber nur eins. Wir glauben der alttestamentlichen Kulturstufe in der Volksschule nur zwei Jahre zuzuweisen, dafür aber die neutestamentliche mit zwei Schuljahren versehen zu müssen. Es entsteht daher bei uns folgende Reihe:

1. Schuljahr:	Märchen.	} Leben Jesu in den Erbauungsstunden.
2. „	Robinson.	
3. „	Patriarchen, inkl. Moses.	
4. „	Richter und Könige.	
5. „	} Jesus Christus.	
6. „		
7. „	Paulus.	
8. „	Luther.	

Der grundlegende Herbartsche Satz, daß für den werdenden Menschen nur das Werden der menschheitlichen Kultur, insofern es im Lichte der sittlichen Beurteilung dargestellt und aufgenommen wird,

von absolutem Interesse ist und daß deshalb ein chronologisches Aufsteigen von den älteren Stufen zu den neueren höheren Stufen sich als nötig erweise, — dieser grundlegende Satz wurde von der herrschenden Praxis bisher gänzlich ignoriert. Durch Befolgung desselben müßte eine bedeutende Veränderung eintreten. Die nächste Konsequenz wäre die Beseitigung der konzentrischen Kreise im biblischen Geschichtsunterricht. Denn es liegt auf der Hand, daß unser Princip für die Auswahl und Aufeinanderfolge des historischen Stoffes in striktem Gegensatze zu dem bisherigen Rezept steht, nach welchem für jedes Schuljahr weit mehr oder weniger Willkür einiges aus dem alten und einiges aus dem neuen Testament ausgewählt wird. Und doch ist gewiß, daß bei solch heilloser Vermengung der verschiedensten religiösen und sittlichen Standpunkte und Auffassungsweisen keine zu ihrem Rechte kommen und auf die Altersstufe gesetzt werden kann, wo sie durch Harmonie mit der Apperceptionsstufe und der Einzelentwicklungsstufe am kräftigsten wirken kann. Ebenso klar ist, daß das Interesse durch jenes beständige Vermengen des Heterogenen, durch das ewige gleichförmige Repetieren, das fortwährende Vermischen von bekannten und meist wichtigeren, mit unbekannten meist unwichtigeren Stoffen, durch die aus der fortwährenden Unterbrechung resultierenden Hemmung des Gedankenlaufes und durch das drückende Gefühl, daß man nicht von der Stelle kommt, sehr schwer geschädigt werden muß. (Staude.) Die konzentrischen Kreise trennen und zerreißen das, was notwendig zusammengehört; sie sammeln nicht, sie zerstreuen. Dazu kommt, selbst das einzelne Fach bietet bei dem konzentrischen Unterricht nichts Ganzes, nichts Zusammenhängendes. Schon im ersten Schuljahre durchläuft der Schüler das ganze Gebiet, von allem kostend, nichts genießend; vieles betastend, an keinem Orte verweilend; manches hörend und lernend, aber nichts klar und ordentlich, weil die Gegensätze sich hemmen und verdunkeln. (Just.)

Das Princip der konzentrischen Kreise ist ein Princip der Unordnung, das Princip der kulturhistorischen Stufen ein Princip der Ordnung. Dort Unklarheit und Widerspruch, hier Klarheit und Konsequenz. Die Hauptgeschichten des alten Testamentes werden

in den oberen Klassen öfters bei immanenter Repetition wieder vorkommen. Unsere methodische Durcharbeitung der Lehrstoffe nötigt uns schon — abgesehen von anderen Rücksichten — bei der Besprechung der neutestamentlichen Erzählungen zur sorgfältigsten Verwertung und Heranziehung der alttestamentlichen. Hierdurch aber wird ohne Zweifel vermieden werden, daß das Vorstellungsbild von den großen Persönlichkeiten jener Zeit allzu kindermäßig bleibe. Im Leben Jesu, in der Apostelgeschichte, bei der Bibellektüre, auch im Leben Luthers wird sich reichlich Gelegenheit finden, die Gestalten der Patriarchen und der Propheten in eine hellere Beleuchtung zu stellen, als es auf der früheren Stufe geschehen konnte, wo die Reflexion noch nicht erwacht ist und nur die historische Auffassung gilt; es wird reichlich Gelegenheit geboten sein, die tiefere Erfassung des religiösen Lebens, sowie der heilsgeschichtlichen Gedanken jener Zeit zu vermitteln. (Dr. Rein, Das erste Schuljahr.)

§ 27. Die Konzentration des Unterrichts.

Die Ethik stellt die Ziele auch für die Erziehung. Sie giebt an, wie das Geistesleben beschaffen sein muß, wenn es einen unvergänglichen, ewigen Wert haben soll. Unter den ethischen Ideeen aber, die der Erziehung als Führerinnen sich darbieten, tritt zuerst die Idee der Vollkommenheit hervor. Denn die übrigen Ideeen würden umsonst ihre Stimme erheben und von der Erziehung eine Veredelung des kindlichen Geistes fordern, wenn nicht zuerst dem Gebote der Vollkommenheit entsprechend die Geisteskräfte in der Seele geweckt, gestärkt und vermehrt worden wären. Umsonst bleibt das Bemühen, einen stumpfsinnigen Menschen zu einem guten zu bilden.

Die Idee der Vollkommenheit spricht ihr Wohlgefallen aus an einem rührigen und reichen Geistesleben, an einem starken und in sich selbst einigen Willen, und auf ihr Wort hin erblüht das Leben, welchem die übrigen Ideeen: die Güte und Treue, der Frieden und die Gerechtigkeit sodann erst Richtung und Würde verleihen sollen.

Im Ganzen der Erziehung ist es nun der Unterricht, welcher das unmittelbar zu schaffen vermag, was die Vollkommenheit als

erstrebenswert vorzeichnet, während er den übrigen Ideeen nur mittelbar und vorbereitend dienen kann und es dem Werke der Zucht überlassen muß, die Früchte reifen zu lassen, deren Blüten er getrieben.

Daher wird auch das Ziel des Unterrichts im Hinblick auf die Idee der Vollkommenheit aufgestellt.

Es ist Interesse, geistige Regsamkeit.

Dasselbe als geistige Kraft ist seiner Natur nach gespannt; es betrachtet das im Geist Gegenwärtige mit Aufmerksamkeit und schaut erwartungsvoll in die Zukunft, ja auf dem Gebiet des Sittlichen soll es einst übergehen in ernstes Fordern und thatkräftiges Handeln.

Es soll aber auch vielseitig sein, damit der menschliche Geist alle seine Blüten treiben könne. Es soll den ganzen Kreis menschlichen Strebens und Empfindens umfassen, damit nichts Menschliches uns fremd erscheine und unserer Teilnahme entbehre. Es soll sich aber auch erstrecken auf das Gebiet der Natur, damit unsere Einsicht weit werde, unser Sinn frisch und fröhlich bleibe und unser Wille einst nicht hilflos sei, wenn von ihm rasches und kluges Handeln verlangt wird.

Das Interesse muß zuletzt ein ungeteiltes sein, damit das geistige Leben sich nicht zersplittere, sondern sich zu erheben vermöge zu einem energischen und kräftigen Wirken. Alle die verschiedenen Regungen und Richtungen des Geistes sollen doch nur erscheinen als Seiten einer und derselben Persönlichkeit, und immer muß deshalb auf den vielseitigen Umgang mit den Menschen und auf die mannigfache Beobachtung der Natur die Besinnung auf sich selbst erfolgen, damit wir uns in dem Getriebe und Gewirre des Lebens und in der Weite und Tiefe der Natur nicht selbst verlieren.

Unser gegenwärtiger Unterricht, auf niederen wie auf höheren Schulen, steht nun in einem eigentümlichen Verhältnisse zu diesem Ziele, welches ihm die Sittlichkeit zu erstreben gebietet. Er erkennt dasselbe wohl im großen und ganzen an, aber er hat sich, da seinen Vertretern die Lehren der praktischen Philosophie nicht in genügender Klarheit vor Augen stehen, von der herrschenden Zeitströmung mit fortreißen lassen und aus dem Gesamtziel nur die eine Seite,

die Vielseitigkeit herausgegriffen und diese als die höchste Aufgabe für seine Thätigkeit hingestellt. Er hat es aber darüber ganz und gar versäumt, planmäßige Veranstaltungen dafür zu treffen, daß das Viele, was er lehrt, nun auch in der rechten Weise in dem Ich des Zöglings verbunden werde, und so ist die Vielseitigkeit ausgeartet in bloße Vielgeschäftigkeit, und die Persönlichkeit des Zöglings, welche doch gerade den Wert des Menschen begründet, ist dabei schlecht weggekommen.

Wenn nun in der Jetztzeit ein Geschlecht heranwächst, das zwar in einzelnen Fächern Tüchtiges leistet, das aber in hohem Maße leidet an innerer Zerfahrenheit und Zerrissenheit, wenn ein Geschlecht heranwächst, das auf den verschiedenen Gebieten des Lebens, im Berufe und in der Gesellschaft, in der Rede und beim Handeln, die Gestalten wechselt und die Maximen vertauscht, wenn ein Geschlecht heranwächst, das, weil die sittlichen Ideeen nicht den ihnen gebührenden Platz im Mittelpunkt des Innern erhalten haben, dem Egoismus verfällt, ist es dann zu verwundern, wenn man auch den Schulen und der herrschenden Unterrichtsweise einen Teil der Schuld an dieser sittlichen Krankheit und Verwilderung beimißt? Und thut die Schule wohl daran, wenn sie, pochend auf die Fortschritte, welche sie im Vergleich zu früheren Zeiten gemacht, und hinweisend auf die Verdienste, welche ihr in der That zukommen, derartige Urteile verhöhnt und über dieselben einfach zur Tagesordnung fortschreitet?

Wir glauben nicht. Und zur Ehre der Schule sei es gesagt, es fehlt auch nicht an ernsten Männern unter ihren Vertretern, welche den vorhandenen Übelständen gegenüber Einkehr halten bei sich selbst und Umschau nach dem, was not thut. Es fehlt nicht an Männern, welche das bunte und zusammenhangslose Vielerlei unseres jetzigen Unterrichts streng verurteilen und die Bildung der Persönlichkeit und des Charakters in demselben mehr betont wissen wollen. Gewichtige Stimmen werden laut, welche das „Lehrplanaggregat“ verwerfen und dafür ein „Lehrplansystem“ fordern.*)

*) Vgl. Vogt: „Die Ursachen der Überbürdung in den deutschen Gymnasien“ (Jahrbuch für wissenschaftl. Pädag. XII), eine Arbeit,

Und schon seit geraumer Zeit ist in pädagogischen Kreisen das Interesse in den Vordergrund getreten für jene Idee des Unterrichts, dessen Realisierung Heilung der vorhandenen Schäden verspricht, nämlich für die Konzentrationsidee.

Was ist denn nun mit dieser Idee? Worin besteht ihr Wesen? Was ist ihr Ziel? Wie ist sie zu verwirklichen?

Die Konzentrationsidee ist, wie wir schon wissen, einer sittlichen Forderung entsprungen, nämlich der Forderung der sittlichen Vollkommenheit, daß die geistigen Kräfte ein Ganzes bilden sollen. Die Konzentrationsidee verlangt deshalb vom Unterrichte, daß er Sorge dafür trage, daß das Viele, was er darbietet, nun auch in der Einheit des Bewußtseins zusammengefaßt werde. Sie fordert, daß im Unterrichte absichtliche Veranstaltungen dafür getroffen werden, daß herrschende Vorstellungsmassen entstehen, welche die durch Darbietung der verschiedenen Wissensgebiete in der Seele fortwährend neu erzeugten Vorstellungen und Gefühle appercipieren, und daß so nach und nach bleibende Maximen sich ausbilden, die dem geistigen Leben sicheren Halt und Festigkeit verleihen. Die Konzentrationsidee dringt darauf, daß die Methodik den Unterricht so gestalte, daß in dem Zögling allmählich ein entschiedenes Wollen und Nichtwollen sich geltend macht, welches das ganze Geistesleben beherrscht, und daß somit der Grund gelegt wird zu Charakterzügen, welche in ihrer Totalität das schönste geistige Gebilde, welches wir kennen, die Persönlichkeit, darstellen.

Einheit des Bewußtseins, Charakter und Persönlichkeit sind nun geistige Gebilde, und wenn wir erfahren wollen, wie sie entstehen und was zu ihrer Bildung von uns absichtlich gethan werden könne, so müssen wir uns an die Lehre vom Geiste, an die Psychologie, wenden und uns dort Rats erholen.

Leider ist es nun mit den Lehren der Psychologie wie mit den Gesetzen der Ethik. Sie sind vielfach den Schulmännern noch nicht

---

welche der Geschichte der Pädagogik angehören wird und auf die spätere Zeiten hinweisen werden als auf ein wertvolles und wohl zu beachtendes zeitgeschichtliches Dokument.

geläufig genug, und vor allem fehlt es an Anwendung derselben auf die Gebiete der Erziehung und des Unterrichts.*)

So ist es denn gekommen, daß verschiedene Einrichtungen und Gestaltungen des Unterrichts mit der Konzentrations-Etikette ausgestattet worden sind, welche diesen Namen gar nicht verdienen, weil sie die Forderung einer Konzentration im sittlichen Sinne durchaus nicht erfüllen.

Dahin gehört zuerst das Verfahren, alle Kräfte des Geistes einem Fache zuzuwenden und die übrigen Dinge nur nebenbei zu treiben. So haben schon Trotzendorf und noch mehr Sturm die lateinische Sprache in den Mittelpunkt alles Unterrichts gestellt, und so sind auch in unserer Zeit Stimmen laut geworden, welche den alten Sprachen im Gymnasium diese Stellung eingeräumt und die übrigen Fächer, wie Deutsch und Naturwissenschaften, auf ein Minimum beschränkt wissen wollen. Aber abgesehen davon, daß der moderne Menschengeist nimmermehr erfüllt werden kann durch eine ausschließliche Hingabe an die Alten, ist es auch unmöglich, daß eine derartige Gestaltung des Unterrichts das Innere des Zöglings so zu bilden vermag, daß eine geistige Macht entstünde, welche das ganze Seelenleben beherrschte. Es wird vielmehr notwendigerweise ein Dualismus entstehen, es werden in derselben Seele zwei Menschen wohnen: ein antiker, der da lebt im Umgange mit den Alten und ihre Gesinnungen und Lebensansichten teilt, und ein moderner, dessen Wünsche und Strebungen sich der frischen, lebendigen Gegenwart zuwenden. Es wird so ein Zwiespalt in das Geistesleben gelegt, der die Bildung zur Persönlichkeit auf das schwerste schädigt und die Thatkraft des künftigen Mannes hemmt oder lähmt.

Ähnlich verhält es sich mit einem andern Versuche, das Gemüt vor Zerstreuung und den Zögling vor Überbürdung zu schützen,

---

*) Vogt, a. a. O. S. 129 „Die Anwendung der Psychologie und Pädagogik ist freilich eine sehr schwierige, und das ist das Einzige, was die rohen Empiriker als mildernden Umstand für ihr Verfahren geltend machen können."

überhaupt das zu erreichen, was die Konzentrationsidee gebietet. Wir meinen jene Einrichtung des Unterrichts, nach welcher nur einige Dinge auf einmal zu treiben sind, oder am allerbesten bloß ein einziges. Die Anhänger dieses Grundsatzes berufen sich auf A. H. Francke, welcher anordnete, daß kein Zögling mehr als „dreierlei Dinge auf einmal und zugleich treiben dürfe, damit keiner mit Arbeit überladen, noch mit Vielheit der Dinge konfundieret, sondern das Wenige mit desto größerem Fleiße und soviel gründlicher traktieret und hurtiger zu Ende gebracht werde.“ *) Oder auch Jean Paul, welcher sich in seiner Levana großen Erfolg davon verspricht, wenn man mit dem Kinde nur eine Wissenschaft unausgesetzt und wenigstens einen Monat lang betriebe und so mit den verschiedenen Wissenschaften abwechselte.**) Jedoch so wichtig es ist, daß jeder neu auftretende Gegenstand in einer gewissen Breite und mit einer gewissen Wucht erscheinen muß, so falsch würde es sein, nur ein oder das andere Interesse auf einmal zu pflegen und die übrigen, etwa die Interessen der Teilnahme, das sympathetische, sociale und das religiöse, ganz ohne Nahrung zu lassen; denn so könnte es leicht geschehen, daß die letzteren, weil ihre Pflege zur rechten Zeit versäumt wäre, ganz und gar verkümmerten und versiegten und niemals wieder erweckt werden könnten. Und umsonst suchen wir auch hier nach einer Verbindung der einzelnen Vorstellungskreise untereinander und nach ihrer gegenseitigen Bestimmbarkeit, welche das Merkmal aller geistigen Gesundheit ausmacht und von der wahren Konzentration als der Grundlage für Persönlichkeit und Charakter unausgesetzt erstrebt wird.

Nach einer weiteren Ansicht giebt es drei Konzentrationsgebiete, nämlich das Wahre, das Gute und das Schöne oder, wenn man will, auch nur zwei, welchen letzteren die Naturwissenschaften auf der einen und die ethisch-ästhetischen Wissenschaften auf der anderen Seite entsprechen würden.***) Diese Gebiete sollen einander koordiniert

*) Franckes päd. Schriften. Hsgg. von Dr. G. Kramer. S. 54, 137, 192, 290, 299.

**) Levana § 142.

***) Bakitsch, Rousseaus Pädagogik S. 37.

sein, sie sollen unabhängig voneinander betrachtet werden und das Gemüt soll sich ihnen gleichmäßig zuwenden. Der Geisteszustand, der auf diese Weise erzeugt würde, wäre einem Fächerwerk gleich, dessen einzelne Abteilungen keine Verbindungen miteinander hätten. Auf dem Gebiete des Wollens und Handelns aber würde sich eine Art Drei- oder Zweimännerherrschaft — je nachdem — einstellen, die um des innern Zwiespaltes willen bald ein klägliches Bild gleich ihren Vorbildern in der Geschichte bieten dürfte, denn auch auf dem Gebiete des Seelenlebens gilt das homerische Wort: „Einer sei König," und alle Veranstaltungen, welche entgegengesetzte Zustände herbeiführen, sind unbedingt zu verwerfen.

Endlich hat man neuerdings sogar die konzentrischen Kreise mit der Konzentration in Zusammenhang gebracht und dieselben als der Konzentration dienend hinzustellen gesucht.*) Und doch haben die beiden Dinge gar nichts miteinander zu thun, ja, die konzentrischen Kreise erzeugen geradezu das Gegenteil von dem, was die Konzentration zu erreichen sucht. Die konzentrischen Kreise betrachten jeden Unterrichtsgegenstand als ein selbständiges Gebiet, was mit den übrigen, abgesehen von zufälligen Begegnungen, in gar keiner Verbindung steht. Die konzentrischen Kreise sind deshalb unfähig, einen einheitlichen Gedankenkreis zu bilden, sie lassen vielmehr eine Menge von Vorstellungskreisen entstehen, denen es an Verbindung und darum auch an der Möglichkeit, die Grundlage für ein wahres Ich zu werden, ganz und gar gebricht. Die konzentrischen Kreise scheinen recht eigentlich ersonnen zu sein, die innere Zerstreuung und Zerrissenheit künstlich groß zu ziehen und dem Werden der Persönlichkeit und des Charakters Grund und Boden zu entreißen. Sie sind ein deutlicher Beweis dafür, wie sehr es vielen unserer heutigen Pädagogen an einer Auffassung des Erziehungs- und Unterrichtswerkes als eines Ganzen gebricht, und wie ein guter Teil von ihnen immer nur an dem einzelnen Fache

*) Thüringer Schulzeitung 1880 Nr. 18 ff. und Wiener Päd. Jahrbuch: „Konzentration und konzentrische Methode." Vgl. auch die Kritik des letzteren in Reins pädagogischer Vierteljahrsschrift Heft 1.

hängen bleibt und darüber das eine große und letzte Ziel aller erzieherischen Thätigkeit vergißt. —

Aber was lehrt denn nun die Psychologie über die Entstehung der Einheit des Bewußtseins, über das Werden des Ich, und welche Anweisungen erteilt sie dem Lehrer zur Heranbildung der Persönlichkeit und des Charakters?

Das Ich, so sagt uns die Psychologie, entsteht aus der lebhaften und beständigen Wechselwirkung der verschiedenen Vorstellungskreise. Es bildet sich dadurch, in Anknüpfung an die Vorstellungen von unserem Körper, ein Vorstellungskomplex aus, welcher den innersten Kern ausmacht für unser ganzes geistiges Leben und von welchem alle neu in die Seele eintretenden Vorstellungen, alle auftauchenden Gefühle und Begehrungen angeeignet werden. Je bedeutender nun die einzelnen Entwicklungsperioden in der Geschichte des Geistes sind, je mannigfaltiger die einzelnen Vorstellungskreise und je inniger die Wechselwirkungen zwischen den letzteren — desto reicher und mächtiger wird das Ich, die Persönlichkeit sich entfalten.*) Der erfüllte Menschengeist aber muß individuell den Bildungsgang der gesamten Menschheit durchlaufen und dessen Erlebnisse in sich aufgenommen haben.**)

Und was hat weiter die Schule, was hat der Unterricht zu thun, damit jene psychischen Vorzüge erzeugt und jene psychischen Gebilde, deren Wesen uns eben in den Grundzügen zur Anschauung gebracht wurde, ins Leben gerufen werden?

Der Unterricht muß für Einheit seines Wirkens Sorge tragen. Der Unterricht muß deshalb auf jeder Stufe und für jede Klasse ein Ganzes, einen einheitlichen und zusammenhängenden Stoff darbieten, einen Stoff freilich, welcher bedeutend genug ist, die Seele eines Kindes zu erfüllen, einen Stoff, welcher Anregung giebt, das menschliche Streben auf seinen verschiedenen Gebieten zum Gegenstand der Betrachtung zu machen. Mit diesem Stoffe muß alles verknüpft werden, was auch nur der Unterricht aus den mannig-

*) Volkmann, Lehrbuch der Psychologie § 105 ff.

**) B. Auerbach, Schrift und Volk S. 19.

fachen Wissensgebieten darbietet, insbesondere auch, was er aus dem Kreise der Heimat zur Anschauung und zur Belehrung bringt. Und auf ihn muß alles bezogen werden, was in der Schule getrieben, was unternommen und vollbracht wird.

Woher nehmen wir aber diese Stoffe?

Da der Einzelne, wie wir wissen, die Hauptentwicklungsstufen der Menschheit durchleben muß, wenn er an dem Leben und Streben der Gegenwart mit voller Kraft teilnehmen will, so müssen diese konzentrierenden Stoffe genommen werden aus der Kultur- und Heilsgeschichte der Menschheit und des eigenen Volkes. Und zwar werden aus dieser die Hauptstationen, diejenigen Zeiten, welche Wendepunkte bilden in dem Geschick der Völker, für den Unterricht ausgewählt, und bei solchen sind wir ja immer in der glücklichen Lage, daß wir Aufzeichnungen großer Geschichtsschreiber oder Lieder hervorragender Dichter besitzen, welche uns dieselben in voller Lebendigkeit und Anschaulichkeit vor Augen führen.

Der Rahmen für diese Stoffe wird enger oder weiter sein, je nach der Länge der Bildungszeit, die einer Unterrichtsanstalt gewährt ist. Die Volksschule aber, auf die wir uns zunächst beziehen, wird sich beschränken müssen auf die beiden Hauptquellen unserer Bildung, unseres geistigen Lebens und Wesens. Sie wird ihren Zögling einmal die Geschichte der Entwicklung des Heils innerhalb des klassischen Volkes auf dem Gebiete der Religion, nämlich der israelitischen, durchleben lassen und daneben die Geschichte des eigenen, des deutschen Volkes, und zwar so, daß die sich entsprechenden Stufen aufeinander bezogen werden.

Dort haben wir als Hauptentwicklungsstufen

die Zeit der Patriarchen,
die Zeit der Richter oder Helden,
die Zeit der Könige und Propheten,
das Leben Jesu,
die Geschichte der Apostel.

Hier bietet sich uns in der Thüringischen Sage und in der Nibelungensage ebenfalls eine patriarchalische und eine Heldenzeit dar,

ebenso eine Zeit der Könige, resp. Kaiser (Karl der Große — Heinrich I. — Friedrich Barbarossa — Rudolf von Habsburg), sodann das Leben Luthers und die Reformationsgeschichte, endlich die Zeit der nationalen Erhebung und der Freiheitskriege.

So haben wir hier wie dort eine Zeit der Patriarchen, eine Zeit der Helden und eine Zeit der Könige, welche nebeneinander betrachtet werden. Neben das Leben des Stifters der christlichen Religion stellt sich das Leben des Reformators derselben, und neben die Ausbreitung des Christentums treten die Kämpfe um die Erhaltung und Befestigung des Protestantismus, bis endlich die zusammenfassende und abschließende Heilslehre den Zögling einzuführen sucht in das gemeinschaftliche kirchliche Leben, wie auf der anderen Seite das geistige Miterleben unserer großen nationalen Erhebung den Zögling hinübergeleiten soll zu dem gemeinschaftlichen nationalen Leben.

Wahrlich es sind große Stoffe und große Zeiten, die wir da vor uns haben, Zeiten voll kühner Thaten und wunderbarer Ereignisse, Zeiten reich an bedeutenden Persönlichkeiten und edlen Charakteren, wohl geeignet, die Seele eines Kindes ganz zu erfüllen und ihr einen Inhalt zu geben für das ganze Leben!

Jedoch dieses reiche Erziehungsmaterial, das schon an sich das ganze Reich der Gesinnungen umfaßt und das Denken auf den verschiedensten Gebieten, insonderheit auch auf dem der Natur, anzuregen imstande ist, wird noch wesentlich bereichert und erweitert durch eine Reihe neuer Stoffe.

An den konzentrierenden Stoff wird zunächst alles das angeschlossen, vor allem aus dem reichen Schatze unserer Nationalliteratur, was einen verwandten Inhalt hat. So wird die Zeit Karls des Großen eingeleitet durch die Rolands- und Karlssagen von U h l a n d, so benutzen wir die trefflichen Erzählungen unseres H e b e l, um das düstere Bild der Zeit des deutsch-französischen Krieges zu Anfang dieses Jahrhunderts durch eine Reihe anmutiger und erhebender Züge echt menschlichen Handelns zu beleben und zu mildern. So führt uns Wallensteins Lager von S c h i l l e r ein in das bewegte Leben und Treiben des 30jährigen Krieges, und so

erfreuen wir uns der Goetheschen Darstellung kräftigen deutschen Bürgerlebens in „Hermann und Dorothea“, wenn uns die Geschichte von den Traumidealen, den Greueln und Verwüstungen der französischen Revolution berichtet.

Es muß aber weiter auch gar manches, vorzüglich aus dem Reiche der Natur und der Formen, in denen diese erscheint, herangezogen werden, was zum Verständnis des konzentrierenden Stoffes notwendig ist. So würde das Leben der Erzväter, so würde auch das Leben Jesu nicht zu voller lebendiger Anschauung gebracht werden, wenn nicht gleichzeitig Geographie und Naturkunde über die Bodenbeschaffenheit Palästinas, über sein Klima und seine Produkte, über seine Bewohner und deren Sitten und Beschäftigungen Aufschluß geben. So würden unsere Schüler ebensowenig eine rechte Vorstellung bekommen von den Bauwerken der Ägypter, den Pyramiden und den Obelisken, oder von der Stiftshütte Israels und dem Salomonischen Tempel, wenn nicht das Zeichnen für Darstellung und genaue Auffassung der Formen, das Messen und Rechnen für Verdeutlichung der Größenverhältnisse Sorge trügen.

Ebenso muß alles das in den Umfang der Betrachtung aufgenommen werden, was vom Individualitätskreis aus auf den konzentrierenden Stoff vorbereitet, oder was vom Konzentrationsstoff aus im Kreise der Individualität verstanden und erklärt werden kann. So wird in der Leipziger Übungsschule der Zusammenfluß von Pleisse und Elster betrachtet, wenn die biblische Geschichte von Mesopotamien erzählt, und so ziehen die Schüler derselben hinaus zum Napoleonstein und besuchen die Schlachtfelder, wenn das Jahr 1813 mit der Schlacht bei Leipzig in der Geschichte zur Betrachtung kommt. Und umgehrt, wenn im Unterrichte der Lobgesang des Moses nach der Errettung der Israeliten aus der Hand der Ägypter (2 Mos. 15. „Der Herr ist der rechte Kriegsmann ꝛc.“) erklingt, so wird der Lehrer nicht versäumen, an die ähnlichen Worte unseres frommen Heldenkaisers nach den großen Siegen in Frankreich („Welch wunderbare Wendung durch Gottes Fügung“) zu erinnern, oder wenn wir lesen, wie Moses Richter einsetzt und Gesetze aufschreibt (2 Mos. 18.), so gedenken wir gleichzeitig unserer heimatlichen Verhältnisse in Bezug auf Recht und Gesetz.

Endlich aber kommen zu all dem Vorigen noch solche Stoffe hinzu, welche das durch den Konzentrationsstoff angeregte Interesse fortleiten und in die Stimmung desselben hineinpassen, welche den Zusammenhang des Kulturfortschritts genauer darstellen oder vereinzelte Betrachtungen zum Abschluß bringen. Nach der Erzählung der Geschichte von Jakob und Esau wird so das Lied gesungen: „Es gingen drei Jäger wohl auf die Birsch," und wenn die Kinder von David, dem kühnen Hirtenknaben, gehört haben, so sind Lieder, wie: „Ich bin vom Berg der Hirtenknab" von Uhland, oder „Zu Straßburg auf der Schanz" so recht geeignet, den Gefühlen, welche sie bewegen, einen klaren und prägnanten Ausdruck zu verleihen. Bei der Betrachtung der Reformation richtet sich der Blick notwendigerweise auch auf die Männer, welche jenes große Werk vorbereiteten, wie Huß und Wiclef, und das spekulative Interesse fragt nach den treibenden Ursachen, welche eine so ganz neue und andersgeartete Zeit heraufzuführen vermochten, und infolgedessen müssen Ereignisse wie die Entdeckung Amerikas oder die Eroberung Konstantinopels in den Unterricht hereingezogen werden. Und nachdem in der Geographie die einzelnen Hauptländer Deutschlands parallel der fortschreitenden Geschichte (Thüringer — Nibelungen — Heinrich — Karl — Hermann) für sich zur Darstellung gekommen sind, wird schon am Ende des 4. Schuljahres die geographische Betrachtung von Deutschland zu einem gewissen Abschlusse gebracht, wobei sich zum mindesten eine Übersicht von den Grenzen, der Bodenbeschaffenheit, den Hauptgebirgen und Flüssen, sowie den Bewohnern ergeben muß. —

„Aber wie soll man sich nun die Verbindung zwischen dem Konzentrationsstoffe und den übrigen Stoffen denken," werden manche fragen. Tritt etwa eine Vermischung unter den Unterrichtsfächern ein? Verlieren die einzelnen Fächer ihre eigentümliche Natur? Gehen sie im Konzentrationsstoffe auf, und werden daraus nur einzelne abgerissene Notizen?

Nichts von alledem. Es sollen nur Anknüpfungen gewonnen werden für die eine Art des Unterrichts bei der anderen, es sollen Beziehungen hergestellt werden zwischen den einzelnen Gebieten, es soll eine einheitliche Stimmung, ein geschlossener Gedankenkreis in

der Seele des Kindes entstehen. Aber jedes Unterrichtsfach bearbeitet den Unterrichtsstoff in der ihm eigentümlichen Weise, jedes hebt die Seiten hervor, die seiner Natur entsprechen, jedes leitet die Gedankenbewegungen in die Bahnen, welche innerhalb seines Bereiches und seiner Herrschaft liegen. Und daß dies wohl möglich ist, daß bei einer solchen Behandlung die einzelnen Unterrichtszweige nicht geschädigt werden, das können wir alle, die wir diesen Unterricht, dessen Grundlinien Ziller, unser verehrter Lehrer, entworfen hat, schon seit Jahren erprobt und denselben in unsere Praxis einzuführen gesucht haben, mit voller Überzeugung und guter Zuversicht behaupten und bestätigen. Nur muß man sich frei zu machen suchen von dem albernen und geradezu unvernünftigen Gedanken, daß die einzelnen Zweige des Wissens in systematischer Reihenfolge, so wie das nach logischen Gesichtspunkten ausgearbeitete Lehrbuch sie darbietet, den Kindern gelehrt werden müßten.

Freilich so bequem wie der gewöhnliche Unterricht, der sich Schritt vor Schritt an sein liebes Lehrbuch anschließt, ist der Konzentrationsunterricht nicht, und Leute, die nur nach Sprachheften und Rechenübungen zu arbeiten vermögen, sind dazu gar nicht fähig. Der Konzentrationsunterricht verlangt Lehrer, welche die Erziehungsstoffe, die Geschichte und Litteratur, Natur und Kunst uns darbieten, übersehen und beherrschen, und welche Geist genug besitzen, daß sie das Zusammengehörige und Zusammenpassende, was oft in weiter Entfernung auseinanderliegt, zu finden und aufeinander zu beziehen wissen, welche namentlich sich die Mühe nicht verdrießen lassen, die Gebiete der Litteratur, Wissenschaft, Kunst und Heimat immer und immer wieder mit pädagogischem Interesse zu durchlaufen und zu durchforschen, um überall das für den Unterricht der Jugend Geeignete herauszusuchen und Schätze zu heben, mit denen wir Herz und Sinn unserer Kinder in unvergleichlicher Weise ausstatten können.

Sind aber die Lehrer wirklich so beschaffen, dann ist der Unterricht eine Freude und eine Lust. Das Kind vertieft sich auf jeder Stufe in ein Stück großer Menschheitsgeschichte, das von allen Seiten beleuchtet, zuletzt in dramatischer Lebendigkeit vor seine Seele tritt. Es lernt mit Leichtigkeit und Freude; denn alles, was gelehrt wird,

findet eine bereite Stätte, und verwandte ältere Vorstellungen kommen allezeit dem Neuen entgegen, ja in der Regel befinden sich die schon in der Seele vorhandenen Vorstellungen im Zustande der Spannung, so daß das Kind mit reger Erwartung dem Unterrichte sich widmet. Das Kind bleibt geistig frisch und gesund, denn es hat nicht zu leiden von jenem schrecklichen bunten Vielerlei, das seine Weisheit aus allen Ecken und Enden zusammenträgt und wie in einer Trödelbude nebeneinander auskramt, und dadurch in der Seele des Kindes eine Menge von Gegensätzen und Hemmungen hervorruft, welche das Gefühl der Müdigkeit und Abspannung erzeugen und in denen die Hauptursache für die sich häufenden Überbürdungsklagen zu suchen ist. Die Phantasie des Kindes, also diejenige Geisteskraft, welcher die größte Bedeutung für das höhere geistige Leben zukommt, wird in vorzüglicher Weise genährt und gestärkt; denn es werden durch den Unterricht eine Menge wertvoller Kombinationen und Beziehungen unter den Vorstellungen geschaffen und so der Grund gelegt für den Reichtum des einstigen Wollens und Handelns. Endlich aber — und das ist die Hauptsache — weil Gesinnungsstoffe die konzentrierenden sind, wird nicht bloß Persönlichkeit und Charakter, sondern es wird eine edle Persönlichkeit und ein sittlich-religiöser Charakter erzeugt. Ethische Ziele und religiöse Gesinnungen werden die herrschenden Mächte im Geistesleben, und alles andere erscheint nur als Mittel, die Ziele des Reiches Gottes zu verwirklichen. (Von Dr. Karl Just, Erziehungsschule 80.)

Prof. Ziller giebt in seinem „Seminarbuche" folgende Bemerkungen über Konzentration:

„Der Unterricht soll nach den Forderungen der wissenschaftlichen Pädagogik erteilt werden. Insbesondere soll auch in unserer Schule versucht werden, den Grundsatz der Konzentration, von dem ihr ethisch-religiöser Charakter abhängt, zur vollständigen Durchführung zu bringen.

Diesem Grundsatze der Konzentration gemäß giebt es in einer Erziehungsschule nicht selbständige, in sich abgeschlossene Lehrfächer, wie sie der Fachunterricht kennt und wie sie für ein schon vorhandenes wissenschaftliches Interesse und für ein schon lebendiges

Streben, alle dafür sich darbietenden Mittel und Gelegenheiten in der rechten Weise zu benutzen, einen Wert haben, der ihnen aber da abgeht, wo beides erst zu wecken und auszubilden ist. Alle Lehrfächer stehen demnach bei uns ununterbrochen im Dienste der sittlich-religiösen Charakterbildung des Zöglings und sind schon dadurch sowohl gleichzeitig als auch in der Aufeinanderfolge des Unterrichts konzentriert, außerdem aber sind sie es auch durch die kulturgeschichtliche Richtung des ganzen Unterrichts.

Trotz der Konzentration muß aber die Trennung der Fächer nach den Hauptgattungen der Unterrichtsgegenstände aufrecht erhalten bleiben, damit die Heterogenität nicht störe, sondern jedes Fach für sich zur höchsten Vollendung gebracht werden könne; jedes Fach muß sich also seiner eigentümlichen Natur nach entfalten. Nur seine systematische Form darf es nicht beibehalten. Diese muß vielmehr nach psychologischen Gesetzen mit Hilfe des Unterrichtsmaterials, das teils die Kulturentwicklung der Stufe, teils der individuelle Standpunkt des Zöglings und die besondere Natur des Gegenstandes fordert, neu erzeugt werden. Die Wissenschaften werden dadurch zu Schulwissenschaften.

Aus der trotz vollständiger Konzentration aufrecht zu haltenden Trennung der Fächer folgt z. B.: es darf der Sachunterricht nicht in Sprachunterricht übergehen oder umgekehrt. Ein Beispiel für das erstere (Sachunterricht geht in Sprachunterricht über) bietet die Frage: ‚Was müssen die Leute zu Luthers Vater gehabt haben, da sie ihm ein Ratsamt übertrugen?‘ Diese Frage würde am Platze sein, wenn bei der Satzgliederung nach dem Objekte ‚Vertrauen‘ gefragt worden wäre. Inmitten des Sachunterrichtes fragt man aber nicht nach einzelnen Satzgliedern. Im Sachunterrichte muß vielmehr nach der Ursache gefragt werden: warum hat man dem Vater Luthers ein Ratsamt übertragen? oder es muß auf das hingewiesen werden, was sich aus der Thatsache, daß ihm ein Ratsamt übertragen worden ist, ableiten läßt: was läßt sich daraus schließen, daß man 2c.? Sprachunterricht tritt aber immer mißbräuchlich an die Stelle von Sachunterricht, wenn man es in

diesem unterläßt, die sachlichen Verhältnisse näher zu erörtern oder nochmals zu rekapitulieren und statt dessen sich damit begnügt, den Sprachgebrauch festzustellen, der durch mangelhafte Kenntnis jener sachlichen Verhältnisse oder durch ungenaue Erinnerung an sie verfälscht worden ist.

Statt eine Vermischung unter den Unterrichtsfächern herbeizuführen, ist nur dahin zu streben, daß jedes Fach Anknüpfungen an das angrenzende zu gewinnen und die daraus sich ergebenden Reproduktionen und Anregungen zu benutzen suche. Das angrenzende Fach hat, wenn es Berührungspunkte zuerst bemerkt, darauf aufmerksam zu machen. Allmählich muß nach diesen Grundsätzen für jede Schule ein detaillierter Lehrplan entworfen werden, ein Lehrplan also, der kulturgeschichtlich konzentrierend ist, indem die Gesinnungsstoffe als Mittelpunkt und allgemeiner Beziehungspunkt für den gleichzeitigen und späteren Unterricht dienen, ein Lehrplan, in welchem überhaupt alle Stoffe in einen verwandtschaftlichen Zusammenhang treten."

§ 28. Die formalen Stufen des Unterrichts.

Gehen wir näher auf die erziehliche Lehrthätigkeit selbst ein, so ist vor allem Unterricht der Lehrstoff in den einzelnen Fächern, z. B. für einen Jahreskursus, in eine Anzahl kleinerer Abschnitte, Unterrichtsganze für eine, zwei bis vier und mehr Unterrichtsstunden einzuteilen, die wir nach Ziller mit dem Namen **„methodische Einheiten"** bezeichnen wollen, und von denen jede in regelrechtem Gange für sich durchgearbeitet werden muß. Denn soll das in dem Mannigfaltigen enthaltene Einzelne zu klarem Verständnis, zu sicherer Aneignung kommen, so muß es auch im Einzelnen durchgearbeitet werden, wozu sich im Unterrichte Pausen, Ruhe- und Sammelpunkte nötig machen, in denen der Zögling sich in das dargebotene Einzelne vertiefen, aber auch Rückblicke, Umblicke, Vorblicke thun kann, um die Vertiefung in Besinnung übergehen zu lassen.

Beginnt der Unterricht mit einer dieser Einheiten, so hat derselbe dem Schüler zunächst das **Ziel** anzugeben, das erreicht werden soll, z. B. in der Unterklasse: „Heute will ich euch von einem kleinen

Mädchen erzählen, dem Vater und Mutter gestorben waren"; oder in der Oberklasse: „In dieser Stunde wollen wir lernen, wieviel die Winkel in einem Dreiecke zusammen betragen." Diese Zielangabe ist von großer Wichtigkeit. a) Sie erregt die Erwartung, und das ist die günstigste Stimmung für den beginnenden Unterricht. b) Sie versetzt den Schüler in den Gedankenkreis, in dem er sich bewegen soll und befördert dadurch das freie Steigen von älteren Vorstellungen, die bei der Einarbeitung des Neuen die willkommensten Hilfen sind. c) Sie giebt dem Schüler einen kräftigen Antrieb zum Wollen. Der Schüler muß von vornherein wissen, um was es sich handelt, wenn er seine ganze Kraft in dem Dienste des Lernens anwenden soll, und er wendet sie an, wenn ihm genau bekannt ist, was erreicht werden soll. Ihn unmerklich durch Fragen und Aufgaben, deren Zweck er nicht kennt, an das Ziel hinzuführen, hat den Nachteil, daß dabei weder eine freisteigende, geistige Thätigkeit, noch eine klare in sich zusammenhängende Einsicht steht. Erstaunt sieht sich der Schüler am Ende der Gedankenbewegung um; er weiß nicht, wie ihm geschehen; er überblickt den Weg nicht, den er gekommen; er kennt den Zusammenhang nicht, in welchem das Unterrichtsergebnis zu seinem ältern Wissen steht, er gelangt nicht zu der erhöhten freudigen geistigen Thätigkeit, zu der er allein schon durch eine bündige Zielangabe die günstigste Disposition erhält. Ohne Ziel kein Wille. Die Zielangabe ist aber nicht nur zu Beginn einer neuen Einheit nötig; vielmehr muß jede Lehrstunde von einem Ziel ausgehen. Das Gesamtziel für die ganze Einheit ist daher in eine Reihe von Specialzielen für die einzelnen Lehrstunden aufzulösen.

Nach der Angabe des Ziels beginnt die eigentliche Unterrichtsarbeit, die sich in jeder methodischen Einheit in **fünf aufeinanderfolgenden Stufen** vollzieht. Zunächst muß der Unterricht, und das ist die Aufgabe der **ersten Stufe**, dem darzubietenden Neuen in den ältern Gedankenkreisen des Schülers den Boden bereiten, was dadurch geschieht, daß die in Beziehung zu dem Neuen stehenden älteren Vorstellungen im Geiste des Schülers aufgesucht, und zur Aufnahme des Neuen im Bewußtsein aufgefrischt werden. „Nur

wenn eine Fülle verwandter älterer Vorstellungen dem Neuen entgegen kommt, erhält dieses selbst seinen rechten Sinn, sein volles Verständnis; nur dadurch wird es möglich, daß das Neue einen tiefen Eindruck macht, ein lebendiges Gefühl erzeugt." (Ziller.) Fehlt dieser lebendige Hintergrund, so verhält sich der Schüler dem Unterrichte gegenüber stumpf, gleichgültig, interesselos, ebenso wie ein gelehrter Vortrag, der über die Köpfe der Zuhörer hinwegweht, statt Interesse, Aufmerksamkeit und geistige Beteiligung nur Abspannung und Langeweile erzeugt. Dies letztere wird aber überall da geschehen, wo das Vorgetragene keine Anklänge im Geiste der Hörer erweckt. Kommt demselben aus dem Innern heraus nichts entgegen, so bleibt es fremd, und der Geist verhält sich ablehnend dagegen. Das Neue kann nur durch einen Reichtum älterer Vorstellungen aufgefaßt, angeeignet werden, und der Unterricht hat auf seiner ersten Stufe für die Bereitstellung dieses Materials zu sorgen.

Jetzt beginnt auf der **zweiten Stufe** die Darbietung des Neuen selbst, die je nach Alter der Schüler und Art des Stoffes verschiedene Formen annimmt: ein Märchen in der Unterklasse wird erzählt, ein sprachlicher Abschnitt mit ältern Schülern gelesen, ein geographischer Gegenstand sprechend und zeichnend, ein physikalischer Vorgang experimentierend und sprechend vom Lehrer an die Schüler herangebracht. Ist die Vorbereitung rechter Art gewesen, so geht die Auffassung und Aneignung mit Leichtigkeit und Sicherheit von statten, und der Lehrer hat nicht nötig an dem Gegenstande noch viel herumzusprechen, herumzufragen, herumzuerklären. Wo letzteres sich doch nötig macht, ist die Vorbereitung als verunglückt zu betrachten.

Das Dargebotene soll aber nicht bloß momentan verstanden sein, es soll auch bleibend angeeignet werden. Daher muß sich mit der Darbietung die Übung verbinden, die unter mancherlei wechselnden Formen so lange fortgesetzt werden muß, bis sichere Einprägung erfolgt ist. Damit ist der erste Akt des Lehr- und Lernprozesses, die Darbietung und Aneignung des Lehrstoffes, zum Abschluß gebracht, und es beginnt nun innerhalb der betreffenden methodischen Einheit der begriffliche Aufbau des Gedankenkreises, welcher sich in weitern drei Stufen vollzieht. Zunächst sind auf der **dritten**

Stufe die gewonnenen Vorstellungen und Vorstellungsreihen vielfach teils unter sich, teils mit ältern, im Notfalle mit neuerzeugenden Gedanken im Bewußtsein zusammenzustellen, zu vergleichen, zu verschmelzen. Eine solche Verknüpfung der Gedanken ist aus zwei Gründen unerläßlich: erstens, damit Zusammenhang, Einheit in den Gedankenkreis gebracht werde, und zweitens, damit sich aus dem Besondern, Einzelnen das Allgemeingültige, Wesentliche aussondere. Nirgends darf bloß „amorphes Gerölle“ angehäuft, immer und überall muß auf ein zusammenhängendes Wissen hingearbeitet werden. Beruht doch „unsere ganze Persönlichkeit auf der Einheit des Bewußtseins, die zerstört wird, wenn der Geist durch zusammenhangsloses Allerlei getrieben wird und sich unverbundene Vorstellungsmassen nebeneinander in ihm ablagern“. (Willmann.)

In dem Einzelnen, Besonderen jeder Einheit ist aber auch ein Begriffliches, Allgemeines, Allgemeingültiges enthalten, welches auf dieser Stufe nunmehr aus jenem zu abstrahieren ist. Diese Abstraktion kommt nur dadurch zuwege, daß zu dem neuaufgenommenen Konkreten, Einzelnen andere bereits bekannte Einzelfälle, in welchen dasselbe Begriffliche enthalten ist, zur Vergleichung herangezogen werden. Indem so Verwandtes und doch nicht Identisches im Bewußtsein zusammentrifft, löscht sich das Unwesentliche, Verschiedene gegenseitig aus, es verdunkelt sich, während das Gemeinsame durch die Wiederholung verstärkt wird und als neue Vorstellung von nächst höherer Einheit, als Allgemeinvorstellung, als Begriff, als Regel, als Gesetz heraustritt.

Noch aber hängt das Abstrakte mit dem Konkreten zusammen; noch ist eine gänzliche Aussonderung des erstern aus dem letztern nicht erfolgt. Diese zu bewirken, ist die besondere Aufgabe der **vierten Stufe.** Auf derselben heben wir darum, meist durch einzelne geschickte Fragen, die begrifflichen Resultate aus den Einzelfällen rein und scharf heraus, formulieren für dieselben den sprachlichen Ausdruck, bringen die gewonnenen Sätze unter sich und mit älterem begrifflichen Material in geordneten, systematischen Zusammenhang, prägen das Gewonnene sicher ein und ergreifen durch alles das gewissermaßen von unserm neuen geistigen Erwerbe förmlich Besitz.

Damit ist im Grunde genommen der Abstraktionsprozeß zu Ende. Gleichwohl darf der Unterricht mit dieser Stufe noch nicht abschließen. Es muß noch eine **fünfte**, eine Schulstufe, hinzukommen. Das Wissen und Können hat an und für sich keinen Wert, weder für den Einzelnen, noch für die Gesamtheit. Es gewinnt erst einen solchen, wenn es in den Dienst des Lebens tritt. Der Mensch muß das Gelernte auch anzuwenden verstehen, das Wissen und Können muß in den Gebrauch übergehen. Das Wissen muß sich umsetzen in bewußtes Können. Macht sich das nicht von selbst? Keineswegs. Hunderte von Schülern haben gelernt, wie die Fläche eines Dreiecks berechnet wird, und eine Anzahl von ihnen kann mit Gewandtheit und Sicherheit den Beweis der Richtigkeit der hierher gehörigen Sätze führen. Jetzt tritt an einen derselben die Frage heran, wieviel Ar der dreiseitige Garten habe, der vor ihm liegt. Ratlos steht er da, nicht bedenkend, daß er in seinem Geiste alle Hilfsmittel zur Lösung dieser Aufgabe in Bereitschaft hat. Wie ist das zu erklären? Er hatte nicht gelernt, sein Wissen anzuwenden, es war ein Besitz in toter Hand geblieben. Und kommen solche Fälle nicht in Menge vor? Es folgt daraus, auch die Anwendung des Wissens will gelernt sein; und da in dieser gerade sein Wert gipfelt, so hat der Unterricht auf einer letzten Stufe auch die Anwendung des Wissens mit aller Sorgfalt zu pflegen. Hierzu ist erforderlich, daß der Schüler fleißig geübt wird, auf Grund des Vorrats von Gedanken, der in seinem Geiste ruht, vom Einzelnen zum Allgemeinen und umgekehrt von diesem zu jenem überzugehen, die Gedankenkreise von gegebenen Ausgangspunkten nach allen Seiten hin zu durchlaufen, die gewonnenen Resultate zur Lösung ethischer, theoretischer und praktischer Fragen fleißig zu benutzen.

In dieser Weise wird auf den drei letzten Stufen „die Weiterbildung der Vorstellungen des Zöglings so weit geführt, daß dieselben in einen allgemeinen wohlgeordneten Zusammenhang treten und durch allseitige, den ganzen Gedankenkreis durchziehende Verbindungen und Ordnungen zum festen, klaren, leicht überschaubaren, treuen, dienstbeflissenen, persönlichen Eigentum des Lernenden werden“. (Ziller.)

Und damit schließt der begriffliche Aufbau innerhalb der betreffenden Einheit ab.

Rekapitulieren wir, so ergiebt sich: Der Unterricht hat in jeder methodischen Einheit folgenden Verlauf zu nehmen. Er hat

1. durch eine Vorbesprechung das neue Pensum einzuleiten und vorzubereiten,
2. das Neue selbst darzubieten,
3. dasselbe unter sich und mit Älterem zu vergleichen und zu verknüpfen,
4. die begrifflichen Resultate abzuleiten und in systematischer Ordnung zusammenzustellen und
5. das erlangte Wissen in den Gebrauch überzuführen.

Nach Herbart-Zillerschem Sprachgebrauche erhalten die fünf Stufen die nachstehenden Bezeichnungen: 1. **Analyse**, 2. **Synthese**, 3. **Association**, 4. **System**, 5. **Methode** (Funktion), wobei zu bemerken ist, daß bei Herbart Analyse und Synthese als eine Stufe, als die Stufe der Klarheit zusammengefaßt werden. Wir unsererseits möchten diese Benennungen durch folgende Bezeichnungen ersetzen: 1. **Vorbereitung**, 2. **Darbietung** (des Neuen), 3. **Verknüpfung** (des Gelernten unter sich und mit anderem), 4. **Zusammenfassung** (des Begrifflichen) und 5. **Anwendung** (des gewonnenen Allgemeinen).

In der Durcharbeitung der methodischen Einheiten nach den fünf formalen Stufen liegt die Artikulation des Unterrichts, die sich, wie ein aufmerksamer Blick auf die Stufen zeigt, in einem stetig aufeinander folgenden Wechsel von Vertiefuug und Besinnung bewegt. Bei der Vertiefung versenkt sich der Schüler in den Gegenstand, um ihn richtig und ganz zu erfassen, wobei alle übrigen Vorstellungen im Bewußtsein zurücktreten; bei der Besinnung sucht er den Überblick über das Ganze zu gewinnen, das Einzelne im Verhältnis zu dem in Betracht kommenden Mehren zu erfassen. Die Stufe der Darbietung führt die Vertiefungen herbei; mit der Stufe der Verknüpfung beginnt die aus den Vertiefungen in Neues zurückkehrende Besinnung. Dieser Wechsel beider kann, wie Herbart bemerkt, gewissermaßen als der geistige Respirationsprozeß angesehen

werden, der zum Gedeihen des psychischen Lebens nicht minder notwendig ist, als der leibliche zum Gedeihen des physischen Lebens. (Aus Dr. Rein, Das erste Schuljahr.)

§ 29. Winke für den Lehrer in Bezug auf seine unterrichtliche Thätigkeit im allgemeinen.

Der Lehrer muß mit Leben und Ausdruck sprechen. Er darf auch weder selbst zu leise sprechen noch die Schüler zu leise sprechen lassen, damit sich nicht zu schwache Vorstellungen und folglich auch zu schwache Verschmelzungen der Vorstellungen ausbilden, und er darf sich auch deshalb, damit in dieser Beziehung nicht falsche Gewohnheiten entstehen, dem Schüler nicht zu nahe stellen, geschweige zubeugen. Der Unterricht muß rasch fortschreiten; er darf weder einen schleppenden Gang haben, noch dürfen Pausen bei ihm vorkommen, ganz abgesehen davon, daß dabei die Durcharbeitung des Stoffes zu langsam erfolgt. Auch schroffe Übergänge, z. B. von einem Gegenstande der ersten Einheit zu einem Gegenstande der zweiten, sind zu vermeiden.

Auch vor Unsicherheiten darüber, was und wie man zu lehren habe, wie man sich ausdrücken, ob man etwas so oder anders machen soll, hat man sich sehr zu hüten. Solche Schwankungen ziehen den Schüler in eine unruhige Bewegung hinein, die für Aufmerken und Auffassen sehr hinderlich ist.

Überflüssiges Sprechen, sei es auch nur: ich will so fragen, unnötigerweise ausgedehntes Fragen, Erklären und Erklärenlassen, feierliches Ankündigen und weitläufiges Vorbereiten gewöhnlicher Unterrichtsoperationen 2c., alles dies sorgfältig zu vermeiden. Am besten ist es, wenn bei dem, was die Kinder zu thun haben, bloß formale Anweisungen vorkommen, wie: weiter! noch einmal! vollständig! es fehlt etwas! — und — aber — denn — daher — daraus folgt u. s. f. Wo die formalen Anweisungen nicht ausreichen, um den Schüler rasch und sicher fortzuleiten, müssen allerdings sachliche Überleitungen eintreten.

Nirgends darf der Mut des Zöglings geschwächt werden. Vermag der Zögling das eine oder das andere noch

nicht, so darf man ihn nicht etwa gehen lassen, sondern muß es ihm durch angemessene Übergänge zu den Thätigkeiten möglich machen. Der Lehrer darf die Kinder nicht verleiten, durch ein Übermaß seiner Anforderungen das Lernen und Arbeiten zu hinterziehen. Er darf nicht lehren, was sich die Kinder nur teilweise aneignen können. Er darf nicht auf Mangel an Fleiß und Aufmerksamkeit schieben, was nur durch sein eigenes Verschulden veranlaßt wird. Er darf auch den Fleiß des Schülers nicht nach seinen Fortschritten bemessen, derselbe muß vielmehr für sich konstatiert werden.

Bei allem Unterricht ist dahin zu streben, daß er in das Einzelbewußtsein des Schülers dringe. Was zu lernen ist, darf nämlich nicht bloß Bewußtsein der Klasse sein, so daß ein jeder höchstens bloß einen Teil weiß und keiner das Ganze. Der Lehrer darf sich daher nicht damit begnügen, dieses bloß stückweise in der Klasse zusammenzusuchen und durch die Antworten mehrerer zusammenzusetzen. Ein jeder vielmehr muß es sich vollständig angeeignet haben und es im Zusammenhange anzugeben wissen (also auch nicht bloß Auserwählte).

Der Unterricht (Fragen, Erklären u. a.) wende sich stets an die Klasse. Es ist daher niemals der Name dessen, der antworten soll, vor der Frage zu nennen. Die Fragen und Aufforderungen zu Leistungen im Namen der Klasse sind verhältnismäßig gleich unter den Schülern zu verteilen und zwar nicht bloß in Wochen, sondern in jeder einzelnen Stunde. — Der „Schwache“ ist nur auf bestimmten Gebieten schwach und darf keineswegs ganz im allgemeinen dafür gehalten werden.

Mit demjenigen, welcher an der Wandtafel oder -karte beschäftigt ist, darf nie direkt, sondern nur durch Vermittelung der übrigen Schüler oder vom Hintergrunde der Klasse aus verhandelt werden. Anschreiben oder Anzeichnen an die Wandtafel darf nur nach Anordnung geschehen, unterdes pausiert der mündliche Unterricht. Ebenso geschieht alles Zeigen auf der Wandkarte oder Aufsuchen auf der Specialkarte nur nach Anordnung. —

Bei allem unterrichtlichen Thun darf der Selbstthätigkeit des Schülers durch den Lehrer nichts entzogen werden, geschweige

daß man ihm durch ein Thun vormachen oder ihm vorzeichnen oder vorzeigen darf, was er selbst thun oder sagen kann und soll. Es darf nichts empirisch gegeben werden, was spekulativ gewonnen oder auch nur begründet, abgeleitet werden kann. Wenn aber ein Schüler die vom Lehrer gestellte Frage nicht verstanden hat, so darf sie nicht etwa von einem andern beantwortet, sondern sie muß zuvörderst jenem klar gemacht werden. Der Lehrer darf ferner eine falsche Angabe nie selbst korrigieren, bevor er nicht den Versuch gemacht hat, ob der Schüler sich nicht selbst helfen kann.

Der Zögling soll möglichst im Zusammenhange sprechen. Zu jedem Wissen gehört vor allen Dingen, daß es der Zögling im Zusammenhange angeben kann. Diese Regel gilt von Anfang des Unterrichts an. Der Schüler darf nicht bloß die Teile in der Hand haben, auch in das, was gelehrt wird, nicht bloß durch einzelne Antworten eingreifen. Was er aber im Zusammenhange erworben hat, darf später nicht wieder durch Abfragen zerteilt und zerrissen werden, sondern muß fortan stets, soweit als möglich, im Ganzen auftreten; der Lehrer hat also sorgfältig darauf Bedacht zu nehmen, daß er das, was bereits einmal zusammengefaßt war, nicht wieder vereinzelne. Alles Wissen ist nicht bloß bis zur Sicherheit, sondern bis zum Können im freien Gebrauche durchzubilden. —

Jedem Memorieren muß die sachliche Erklärung vorhergehen, wofern das Verständnis nicht bereits dargethan ist. Denn es darf nichts auswendig gelernt werden, was nicht vorher verstanden ist, und wo das Memorieren schwer fällt, ist stets auf das Verständnis zurückzugehen und vielleicht auch auf mnemonische Hilfe Bedacht zu nehmen. Es darf auch nur Klassisches memoriert werden, aber nichts, das nicht von unnötigen, überflüssigen, die Mannigfaltigkeit des Materials vermehrenden Beimischungen befreit ist. Überhaupt darf das Memorieren nicht übereilt werden. (Ziller, Leipziger Seminarbuch.)

C. Die Zucht.*)

§ 30. Charakter und Charakterbildung (Zucht).

Es handelt sich bei der unmittelbaren Charakterbildung (Zucht) darum, den Zögling auf einem jeden Gebiete in solche Lagen zu versetzen und seinem Interesse solche Gelegenheiten zu eröffnen, wo er nach eigenen Gedanken mit Erfolg handeln kann, wie es dem Interesse entspricht. (Herbart.)

Man definiert den Charakter als die Bestimmtheit der Persönlichkeit in betreff dessen, was sie will und was sie nicht will, d. h. als die Gestaltung zwischen Wollen und Nicht-Wollen.**)

Der Charakter entwickelt sich aus dem Individuellen, aber nicht von selbst, sondern unter dem Einflusse einer von Selbstbeobachtung unterstützten Absichtlichkeit.

Goethes bekanntes Wort: „Es bildet ein Talent sich in der Stille, doch ein Charakter in dem Strom der Welt“ ist ja nicht etwa so zu verstehen, als ob die Mannigfaltigkeit der äußeren Verhältnisse an sich charakterbildend wirkte. „Im Gegenteil werden“, bemerkt Dreßler in seiner Abhandlung über Willensbildung mit Recht, „von einer Konzentration des gesamten Seeleninhaltes Tausende durch ihre Lebensverhältnisse eher abgelenkt, als darin befestigt“, und am allerwenigsten — fügen wir hinzu — so befestigt, daß eine derartige Konzentration zustande käme, die man als sittlich-starken Charakter bezeichnen könnte.

Die Basis des Charakters sind die aus dem Einzelwillen entstandenen Allgemeinwillen, welche das schwankende, zufällige und unbeherrschte Spiel der Vorstellungen in einer bestimmten Richtung

---

*) Vergl. Dr. Wagner, Lehre Herbarts, §§ 70—91.

**) Eine vorzügliche Abhandlung über „Wesen und Bildung des Charakters“ enthält das 3. Bändchen der „Pädag. Bibliothek“. Preis: 1 ℳ. Schulbuchhandlung von F. G. L. Greßler in Langensalza.

Man versäume nicht, diese höchst lehrreiche Arbeit eines bedeutenden Schulmannes zu lesen. W.

normieren und gegenüber dem, was erstrebt und gewollt wird, das Entgegengesetzte ausschließen und verneinen und zwar mit einer gewissen Gleichartigkeit und Beharrlichkeit, so daß ihre Kraft bei gleichartigen Anlässen sich auch stets gleichartig wirksam erweist. Herbart hat dies „Gedächtnis des Willens" genannt.

Dieses Gedächtnis des Willens muß durch Selbstbeobachtung und Selbstbeherrschung unterstützt werden, um die rechte Harmonie zwischen dem objektiven und dem subjektiven Teile des Charakters zu ermöglichen. Unter dem objektiven Teile des Charakters versteht man diejenigen Allgemeinwillen, welche aus den durch die nackt psychischen Kräfte sich bildenden Willen entstanden sind, während man unter dem subjektiven Teile des Charakters die aus dem Mittelpunkte der Persönlichkeit heraus sich bildenden und durch höhere Normen beeinflußten Entschließungen versteht.

Der objektive Charakter wurzelt im allgemeinen in der Individualität und speciell in dem daraus hervorgehenden Temperamente mit seinem eigentümlichen Rhythmus des Vorstellungsverlaufes und seinen eigentümlichen Reaktionsenergieen und den davon wieder abhängigen Lust- und Unlustzuständen, Affekten und Begehrungen.

Der objektive Teil des Charakters beruht besonders auf den individuellen Neigungen, welche wieder aus physiologischen Anlagen oder aus Gewohnheiten hervorgehen.

Was den subjektiven Teil des Charakters anbetrifft, so darf man ihn nicht mit dem sittlich Bestimmenden im Charakter identifizieren. Der subjektive Teil des Charakters kann sehr wohl gerade aus den herrschenden Neigungen seine Grundsätze bilden. Dann haben wir es immer noch mit einem Charakter, wenn auch nicht mit einem sittlichen, zu thun. Ein solcher wird der Charakter erst dann, wenn seine Grundsätze nicht den ethischen Ideeen widersprechen.

Der subjektive Teil des Charakters beginnt seine Wirksamkeit mit der Selbstbeobachtung und sucht durch die Einzelakte des Erwägens, Wählens und Entschließens, durch Selbstbeherrschung und Selbstnötigung auf den objektiven Teil des Charakters erforderlichenfalls modifizierend zu wirken, wodurch es ihm beim Obwalten günstiger

Verhältnisse gelingt, aus dem Material des objektiven Charakters ein System der Willen zu konstruieren.

Dadurch erlangt der Charakter zunächst Klarheit und Besonnenheit, d. h. bloße Wünsche und Neigungen werden sofort in ihrer Unterschiedlichkeit vom eigenen Wollen erkannt. Die Einzelwillen werden in Bezug auf den Wert der Objekte, auf welche sie gerichtet sind, sowie in Bezug auf ihre Stellung zum Ich geprüft und dem Zuverlässigen und Gewissen gegenüber dem Schwankenden und Zufälligen der entsprechende Vorzug eingeräumt.

Die Maximen und Grundsätze aber werden, mögen sie sich nun auf das beziehen, was der Mensch zu dulden und zu ertragen bereit ist, oder was er besitzen und haben will, oder was er zu treiben und womit er sich zu beschäftigen begehrt, gleichfalls in Ordnung und Abhängigkeit zu einander gebracht, und es entsteht auf diese Weise die Systematik des Willens.

Zu einem Charakter, der die von ihm umfaßten Allgemeinwillen zu einem System geordnet hat, kommt der Mensch natürlich erst in den reiferen Jahren. Aber die Vorarbeit muß doch während der Erziehung gethan worden sein. Man glaube aber ja nicht, durch Belehrung auf den Stufen des Jünglings- und Jungfrauenalters viel auszurichten, wenn die Beispiele seitens der Eltern oder Erzieher fehlen.

Exempla trahunt! heißt es auch hier, und es darf darum auch den reiferen Zöglingen an Vorbildern nicht fehlen. Das Imponierende eines sittlichen, in sich gefestigten und geordneten Charakters, wirkt mächtig schon auf Kinder, geradezu zur Nachahmung anfeuernd aber auf empfängliche Jünglings- und Jungfrauenseelen, da in diesem Alter die Idee der Willensgröße, der zur Folge ein konsequentes in sich geordnetes starkes Wollen entschieden gefällt, besonders lebhaft in den jugendlichen Gemütern sich geltend macht. Abgesehen also davon, daß der Erzieher, der selbst keinen festen geordneten Charakter hat, nicht mit Freuden daran gehen kann, einen Charakter zu bilden, weil er ob der eigenen Charakterlosigkeit, immer zu einem sittlichen Mißfallen an sich selbst gelangen wird, so oft er Charakterstärke vom Zögling fordert, würde der Zögling dadurch, daß er in nächster

Nähe statt eines Vorbildes ein warnendes — meist aber verderbliches – Beispiel eines ungeordneten Charakters hätte, zu für den Erzieher sehr nachteiligen Vergleichen zwischen dessen Forderungen an den Zögling und dem eigenen Verhalten des Erziehenden herausgefordert werden. Dies würde, wenn der Erzieher sich doch noch Gehorsam zu verschaffen wüßte, mindestens zur Heuchelei führen.

Mindestens aber wird der Erzieher bei mangelnder systematischer Festigkeit des Charakters alle Autorität verlieren. Denn jeder Befehl muß einen festen, klaren, gewaltigen Willen ausdrücken.

Die Systematik des Wollens erleichtert die Widerstandsfähigkeit der Willen gegen Entgegengesetztes im Innern und beim Übergange in Handlungen gegen äußere Hindernisse. Sie giebt also dem Charakter Stärke und Energie. Diese äußert sich insbesondere als Konsequenz des Charakters, d. h. ein gefaßter Entschluß darf keine wesentliche Abweichung vom Gewollten sein, die daraus hervorgehenden Handlungen müssen getreu den Maximen und Grundsätzen erfolgen und unbeirrt durch Hindernisse dem vorgesteckten Ziele zustreben, mag auch die Reihe zwischen Begehrung und Befriedigung eine sehr lange sein.

Diese Konsequenz darf jedoch nicht in Starrheit ausarten, sondern muß eine vernünftige, d. h. eine solche sein, welche bei entgegenstehenden Hindernissen unter den Mitteln zu ihrer Bewältigung besonnen wählt, und bei der Unbesiegbarkeit irgend eines Hindernisses vor Übereilung sich hütet, überhaupt — wie man dies populär ausdrückt — nicht ins Blaue hinein, sondern nach Abwägung von Grund und Gegengrund handelt. Dadurch wird diese Konsequenz zu einer motivierten.

Diese Motivität des Charakters, wie sie Herbart nennt, besteht darin, daß man die Grundsätze zu Obersätzen, die Verhältnisse eines betreffenden Falles zu Untersätzen macht und erst nach daraus gebildeten Schlüssen sein Handeln bestimmt. Daß eine solche Motivität des Handelns schon bei Zöglingen auf der Stufe des Knaben- und Mädchenalters möglich ist, möge folgendes in der Form eines kurzen Selbstgesprächs gekleidete Beispiel darthun.

„Für jede Beschädigung irgend eines meiner Bücher durch einen Entleiher verlange ich Ersatz.

Anton hat den ‚Robinson‘, den ich ihm zum Lesen auf seine Bitten geborgt habe, beschädigt; f o l g l i c h muß e r E r s a t z l e i s t e n.

Wenn das Buch wieder gehörig in den Stand gesetzt werden soll, wird Anton dem Buchbinder wohl einige Groschen zahlen müssen.

Soviel aber werden Antons Eltern, weil sie arm sind, nur sehr schwer entbehren können. Anton wird daher sicher eine harte Strafe, vielleicht gar Züchtigung von seinem Vater erhalten. Das würde freilich dem zartfühlenden Anton sehr wehe thun.

Ich will aber niemand weder absichtlich wehe thun, noch absichtlich die Ursache sein, daß jemand von anderen ein Wehe geschieht. Ich werde also den Schadenersatz nicht begehren, sondern dem Anton, weil er wahrscheinlich nur aus Leichtsinn mein Buch einer solchen Beschädigung ausgesetzt hat, für diesmal verzeihen.“

Garade die motivierte Konsequenz wird häufig einen harten Kampf zu bestehen haben gegen die psychische Macht der objektiven Bestandteile des Charakters, welche in den somatischen und psychischen individuellen Eigentümlichkeiten, unterstützt von der augenblicklichen Wirkung der Verhältnisse und dem Umgang auf den Zögling, Hilfen haben, über welche es auch der beste Mensch zu keiner absoluten Herrschaft bringt.

Dennoch ist die Stärke dieser Herrschaft bei wohlerzogenen Jünglingen und Jungfrauen oft bewundernswert groß, zumal wenn die Erziehung es verstanden hat, gewisse s t r a t e g i s c h e R e g e l n für solche Kämpfe vorzuzeichnen, ja die Zöglinge in einer gewissen Taktik zu üben, gerade so, wie man Soldaten durch taktische Manöver kriegstüchtig zu machen sucht.

Vor allen Fährlichkeiten sorgfältig abgesperrt erzogene Knaben und Mädchen erliegen der Versuchung am leichtesten.

Das Erziehen in unschuldiger Ungewißheit ist in vielen Fällen vom allergrößten Übel. Man muß seine inneren und äußeren Feinde kennen und wissen, wie man ihnen zu begegnen hat. Dies gilt namentlich vom Knaben, der oft frühzeitig eine gewisse selbständige, in vielen Stücken sichtlich gefährdete Stellung einnimmt.

Das Siegesgefühl aus Anlaß errungener Triumphe über das dem subjektiven Charakter Feindliche gehört zu den höchsten intellektuellen Lustgefühlen. Wie aber nur die Gefühle verstanden werden, die man selbst erlebt hat, so muß der Zögling auch dieses Siegesgefühl kennen lernen, wozu oft ungesucht sich Anlässe bieten werden. Man kräftige ein solches Lustgefühl, hüte sich aber vor übertriebenem Lobe oder gar sinnlichen Genüssen schmeichelnden Belohnungen.

Eine treffliche Vorarbeit für die erfolgreiche Bekämpfung des auf sinnlichen Neigungen beruhenden Objektiven im Charakter leisten die einzelnen Bethätigungen der Abhärtung, der Tüchtigkeit zum Ertragen von Strapazen. Wer sie gering achtet, begiebt sich in der That eines Vorbildungsmittels für die Charakterbildung. — —

Nicht in der Betrachtung, sondern im Handeln liegt die höchste Aufgabe der Menschen.

Unter Handlungen muß man im allgemeinen Äußerungen der Regsamkeit des menschlichen Geistes im Anschluß an Willensakte verstehen. Handlung, herkommend von handeln, dieses von Handel und letzteres von Hand, weil diese zumeist zur Erreichung vorgesteckter Zwecke sich thätig erweist, ist eine Veränderung, und die einheitlich aufgefaßte Summe solcher Veränderungen oder das Resultat der Handlung heißt That.

Damit die Reihe, welche sich an den Entschluß anknüpft, sich gehörig entwickeln könne, wird erfordert die Beobachtung der durch das Erwägen vorgezeichneten Ordnung und Aufmerksamkeit auf die jeweiligen Fortschritte dem Ziel entgegen, um die noch verbleibende Entfernung vom wirklichen Ziele immer gehörig bemessen zu können. Es führt endlich häufig nicht eine einzige Handlung zum gewünschten Erfolg, sondern erst eine Reihe von Handlungen mit partiellen Erfolgen erzeugt schließlich einen Enderfolg. Damit dieser eintreten könne, wird auch ferner erfordert Festigkeit in der Einhaltung der Richtung nach dem gesteckten Ziele hin.

Aber es handelt sich nicht nur um Beobachtung der Erfolge und um Aufmerksamkeit für die Art und Weise, wie der Erfolg

fortschreitend dem Ziele zueilt, sowie um Festigkeit im Streben nach dem Ziele, es handelt sich auch um Besonnenheit gegenüber den wider Erwarten eintretenden günstigen oder ungünstigen Ereignissen.

Wie viele gelangen deshalb nicht ans Ziel, weil sie das sich bietende Förderliche nicht zu benutzen verstehen oder über der unerwartet eingetretenen günstigen Wendung nach einer Seite für die noch übrig bleibenden Hindernisse nicht die rechten Kräfte sammeln. Noch öfter verwirrt andere ein wider alle Berechnung plötzlich eintretendes Hindernis völlig; sie werden kleinmütig und verzagt. Bei Erwachsenen sind dies meist die Folgen verfehlter Willensbildung, die es versäumte, gehörig auf die Besonnenheit der Zöglinge ihr Augenmerk zu richten.

Die Tochter will z. B. den Vater zum Geburtstage mit irgend einer Handarbeit überraschen; sie hat sich's wohl überlegt, wie sie ihre Zeit einzuteilen habe, um fertig zu werden. Da fällt unerwartet ein Ferientag, der ihr gestattet, ihre Arbeit um ein wesentliches Stück zu fördern. Aber voll Freude darüber wird das Mädchen in den nächsten Tagen etwas weniger gewissenhaft in der Einhaltung des Pensums, das sie sich gesetzt hatte, und schließlich wird vielleicht die Arbeit zum bestimmten Tage nicht einmal fertig. Ein unerwartetes Förderni s ward nicht gehörig benutzt. Der Bruder jenes Mädchens arbeitet zu gleichem Zwecke wie dasselbe an einer Zeichnung. Plötzlich, kurz vor ihrer Vollendung, entsteht auf irgend welche Weise ein Schaden an der Zeichnung. Ist der Knabe unbesonnen, so wird er die Flinte ins Korn werfen und die Arbeit nicht vollenden. Ist er dagegen besonnen, so wird er den Schaden auszubessern suchen, und das, wenn auch nicht ganz tadellose, so doch immer noch brauchbare und von seinem Fleiße und guten Willen Zeugnis ablegende Blatt als Festgabe doch noch zu benutzen sich entschließen. (Dr. Wendt, Willensbildung.) — —

Bezüglich der Charakterbildung giebt Prof. Ziller („Allg. Pädagogik") folgende Regeln:

1. Angemessen vorbereitet ist die unmittelbare Charakterbildung, wenn in dem ganzen Umfange des Gedankenkreises, woraus der Charakter hervorgehen soll, sich das Interesse ausbreitet; denn

Charakter ist das entschiedene Wollen und Nichtwollen der Person, das unter gleichen Verhältnissen dasselbe bleibt, und das Interesse ist die Wurzel zunächst vom Wollen, aber auch vom Nichtwollen, insofern man das nicht wirklich will, was dem Interesse entgegen ist. Das Interesse ist sonach auch der Anfang des Charakters.

2. Der Charakter, der in der Entschiedenheit des Wollens und Nichtwollens besteht, muß aber ausdrücklich in Bezug auf beides, das Wollen und das Nichtwollen, entschieden sein, und die Entscheidung wird durch ein gelingendes Handeln, zu dem das Interesse fortschreitet, herbeigeführt.

3. Es handelt sich sonach bei der unmittelbaren Charakterbildung darum, den Zögling auf einem jeden Gebiete in solche Lagen zu versetzen und seinem Interesse solche Gelegenheiten zu eröffnen, wo er nach eigenen Gedanken mit Erfolg handeln kann, wie es dem Interesse entspricht. Weil das Interesse zu Grunde liegen soll, so müssen es Verhältnisse sein, wo er sich wohl fühlt, wo er sich anschließen kann, Verhältnisse, wo ihm nicht durch tägliches, stündliches Schelten und Tadeln Zuversicht und Mut gehemmt wird (Goethe), Verhältnisse, die sein Gemütsleben vielfach in Anspruch nehmen und ihm Innigkeit und Stärke geben.

4. Besonders sind hier die Gelegenheiten günstig, die das Haus, nämlich das von einem echten Familienleben erfüllte, das Privatinstitut oder wenigstens ein engerer öffentlicher Schulkreis, wenn darin ein wahres Interesse und Gemeinschaftsleben gepflegt wird, bietet.

5. Nur dürfen die Kreise, in denen sich sein Charakter bilden soll, nicht ausschließlich solche Lebenskreise sein, wo dem Zöglinge, wie in der Familie, auch ohne sein Zuthun die Wege geebnet und Hindernisse weggeräumt werden. Die Reibungen und der Wechselverkehr z. B. unter gleichaltrigen Genossen mit allen Freuden und Leiden, sowie mit den Anregungen für die verschiedenen Arten der Interessen dürfen ihm nicht fremd bleiben, und bei allen Veranstaltungen der Zucht, auch bei Turnen und Spiel, bei Festen und Feierlichkeiten, bei Exkursionen und Reisen, muß das erste, worauf

hinzuwirken ist, immer die eigene Aktivität des Zöglings sein.

6. Es müssen aber nicht bloß solche Gelegenheiten vorhanden sein. Es müssen auch die Arten des Wollens immer mannigfaltiger werden, sie müssen immer edlern und würdigern Interessen und Zwecken dienen, sie müssen immer weiter reichen, und die verschiedenen Arten des Wollens müssen untereinander und zu einem gleichartigen allgemeinen Wollen, zu Vorsätzen und Grundsätzen verschmelzen, so daß eine jede Art des Wollens nicht bloß aus verwandten, angrenzenden Gedanken- und Handlungskreisen Hilfen erhält, sondern zugleich durch das Gewicht des allgemeinen Willens getragen wird.

7. Das wirkliche Handeln muß durch eine so weit als möglich fortgesetzte Erweiterung von Umgang und Erfahrung unterstützt werden.

8. Die ethisch-praktische Beurteilung muß aus einzelnen Beispielen des Lebens, der Geschichte, der Lektüre, überhaupt aus solchen Verhältnissen herausgebildet sein, in denen der Zögling wirklich oder phantasierend gehandelt und folglich die abzuleitenden Grundsätze erlebt hat.

9. Soll ferner die Beurteilung die volle Stärke haben, so muß sie durch eine religiöse Gesinnung getragen werden, der das Gute als realisierbar und das Streben darnach als nicht vergeblich erscheint, und die fortwährend Nahrung aus dem Kultus in den engern Kreisen der Familie, der Schule erhält.

10. Die Beurteilung muß weiter durch Persönlichkeiten getragen werden, die dem Zöglinge nahe stehen, mit denen er in Liebe, Freundschaft oder durch das Gefühl der Autorität verbunden ist, oder in die er sich durch eine biographische Lieblingslektüre ganz versenkt, durch Persönlichkeiten, die ihm als Muster dienen können, die ihm das so vollkommen als möglich vor Augen stellen, was die ethisch-religiöse Beurteilung und der in ihrem Dienste stehende praktische Verstand fordert. Sie müssen den Zögling dabei festhalten und ihm sein eigenes Gewissen gleichsam objektivieren, nachdem die leitenden Grundsätze als Regeln für einzelne Fälle, als Gesetz für verwandte Fälle, in annähernd allgemeinen Begriffen von ihm

abgeleitet und vielleicht auch durch Gedächtnissprüche als Grundfesten moralischer Wahrheit und praktischer Lebensklugheit fixiert worden sind, wie sie die Bibel, die volllkstümliche Litteratur und Rede, die Klassiker der alten und neuen Zeit darbieten.

11. Schon in die Sphäre, wo sich das Wollen des objektiven Charakters bei unserem Zöglinge entscheiden sollte, können sich Fehler eingeschlichen haben (oder es kann sich Falsches in seine Grundsätze eingemischt haben), die zu entdecken und zu verbessern sind.

12. Für den objektiven Charakter handelt es sich aber nicht bloß um die Vermeidung und Ausstoßung von Fehlern, sondern ebenso sehr um die Begründung eines freien pflichtmäßigen Gehorsams nach allen Seiten hin, der aber nicht willkürlich auf die Probe gestellt werden darf.

13. Weiter muß der Zögling stets die rührige Klarheit des Gemüts besitzen oder sie muß ihm wenigstens immer so rasch als möglich, z. B. durch Beruhigung des Affekts, zurückgegeben werden.

14. Grundsätze, die der Zögling erworben hat, wendet er darum noch nicht richtig an. Er lernt dies am ersten bei ihrer Übertragung auf andere, weil er dabei am wenigsten auf Widerstand stößt und die Anwendung folglich am leichtesten gelingt. Freilich darf er nicht dabei stehen bleiben, bloß von Grundsätzen zu sprechen und ihnen höchstens andere zu unterwerfen. Er muß sie auch auf sich selbst zurückbeziehen. Freilich muß er auch bei dem Kampfe, in den er durch das Anhalten zur Befolgung seiner Grundsätze verwickelt wird, Unterstützung finden. Gerade hier ist es nötig, daß die Grundbedingung aller gelingenden und heilsamen erziehenden Einwirkung erfüllt sei: es muß volles, unbedingtes gegenseitiges Vertrauen zwischen Erzieher und Zögling herrschen.

15. Auf Grund wechselseitigen Vertrauens muß alles, was im Bewußtsein des Zöglings zu sinken droht und doch darin unverrückt dastehen soll, vom Erzieher gehoben und gestützt werden.

16. Läßt sich der Zögling bei dem, was der praktische Verstand vorschreibt, nicht im voraus warnen, so muß er die natürlichen Folgen seines verkehrten Handelns empfinden und scheuen

lernen, namentlich durch die sog. witzigenden, d. i. Klugheit lehrenden, oder pädagogischen Strafen, die den Naturlauf nachahmen und deshalb auch natürliche Strafen heißen.

17. Bei allem aber, was gegen die von ihm verkannten Grundsätze verstößt, muß ihn ein sittlicher Tadel treffen, der ihm selbst als verdient erscheint. Der moralischen Strafe muß aber alles Falsche einer kriminalistischen Untersuchungsweise fern bleiben. Die Menge der moralischen Strafen ist zahllos.

§ 31. Einiges über die Schulzucht.

Es ist die Aufgabe des erziehenden Unterrichtes, den Gedankenkreis des Zöglings so zu gestalten, daß in ihm ein auf Sittlichkeit gerichteter Wille entsteht und daß dieser Wille in der Person des Zöglings die Mittel zu erfolgreichem praktischen Handeln vorfindet.

Die Veranstaltungen, welche hierher gehören, sind auf die Entwicklung des Charakters berechnet. Sie gipfeln darin, daß der durch den Unterricht in den Zustand des Strebens versetzte Zögling die Schule als eine sittlich-religiöse Gemeinschaft erkennt und sich selbst zu einem wollenden und handelnden Gliede derselben emporhebt. Diese erzieherische Aufgabe, welche sich die Schule zu stellen hat, findet in dem eigens zu diesem Zwecke gestalteten Schulleben ihren Ausdruck. Dasselbe offenbart sich in dem Gemeinschaftsleben der einzelnen Klassen sowohl wie in dem der ganzen Schulgemeinde.

Unsere ganze Erziehungsthätigkeit wird von dem Gedanken getragen, daß die Schule im Dienste Gottes steht. Daher ist es das erste Werk, welches die Schulgemeinde an jedem Tage vollbringt, daß sie sich vor Beginn des Unterrichts im Schulsale versammelt und hier durch gemeinsamen Gesang und Gebet ihre Arbeit heiligt. Am Montage wird der Wochenspruch verkündigt, der als Richtschnur für das Handeln sich dem Gedächtnisse einprägen soll. An dieser gemeinsamen Andacht nehmen die Elementarklassen, welche den Unterricht erst später beginnen, nicht teil. Sie haben dafür eine besondere kurze religiöse Erbauung vor Beginn ihrer täglichen Schularbeit.

Außer diesen Morgenandachten von allgemein-religiösem Charakter veranstalten wir am Schulschlusse vor jedem der drei hohen christlichen Feste eine besondere religiöse Feier. Haben wir schon durch einen regelmäßigen, wenn auch freiwilligen Kirchenbesuch den Fortschritt des Kirchenjahres und die Anforderungen, welche dasselbe stellt, immer vor den Augen, so ist es uns auch von Anfang an Bedürfnis gewesen, unsere Zöglinge insbesondere auf die drei Hauptfeste der christlichen Kirche vorzubereiten. So versammelt sich denn vor Weihnachten die Schulgemeinde um den lichtstrahlenden Christbaum. Dabei lauscht sie aufmerksam der wunderlieblichen Geschichte von der Geburt des Herrn und freut sich der Ehren, die ihm von nah und fern dargebracht werden. Deklamationen und Gesänge beschließen nach einer Ansprache diese Feier. Nicht lange darnach tritt die Osterfeier an uns heran. Dieselbe gilt zunächst dem Abschiede von denjenigen Zöglingen der Anstalt, welche, mit dem Zeugnis der Reife versehen, die Schule verlassen. Die Abschiedsworte, welche hierbei gesprochen werden und der Gesang des Mendelssohnschen Liedes: „Es ist bestimmt in Gottes Rat“ klingen manchem lieben Schüler lange noch im Herzen nach. Hieran reiht sich die Osterfeier, die nach Darbietung der Leidens- und Auferstehungsgeschichte Christi zu einer Verherrlichung des Herrn, der das unsichtbare Haupt unserer Schulgemeinde ist, und zu dem Gelöbnisse führt, ihm allezeit treu zu bleiben. An der Hand des Kirchenjahres fortschreitend gelangen wir dann zu der Vorbereitungsfeier für das Pfingstfest, die uns unter Maienbäumen versammelt findet. Diese Feier ist es, an welcher wir uns der Zwecke und Ziele des Gemeinschaftslebens, welches die Schule verlangt, immer wieder von neuem bewußt werden.

Inzwischen ist der Frühling eingezogen und es rückt mit der Sommersonnenwende die Zeit des Johannisfestes heran, das in Leipzig mit einer Schmückung der Gräber und einem Besuche der Friedhöfe verbunden ist. Die Schulen Leipzigs haben infolgedessen an diesem Tage frei; aber wir haben uns von Anfang an damit nicht begnügen wollen. Vielmehr wird, bei günstigem Wetter, in früher Morgenstunde angefangen, den Garten zu schmücken. Von

Baum zu Baum ziehen sich bunte Papierketten, welche von den Elementarklassen vorher angefertigt worden sind, und die Eiche, welche kurz nach dem Friedensschlusse im Jahre 1871 gepflanzt worden ist und herrlich gedeiht, ist mit Kränzen und Guirlanden behangen. Früh um 9 Uhr beginnt die dem Ernste des Tages entsprechende Gartenfeier, bei welcher sich unter den Gesängen das Gellertsche Lied: Wenn ich, o Schöpfer, deine Macht ꝛc. und bei den Deklamationen das Freiligrathsche: O lieb so lang du lieben kannst ꝛc. sozusagen das Bürgerrecht erworben haben. Nachdem noch die Namen derer verlesen worden sind, die der Tod im Laufe der Zeit aus unserer Mitte abgerufen hat und deren Gräber tags vorher von der Schule bekränzt worden waren, nimmt der bisher der Festfeier dienende Spiel- und Turnplatz seinen ursprünglichen Charakter an und es entwickelt sich jetzt unser jährliches Schauturnen, das zugleich als Turnprüfung gilt und den anwesenden Angehörigen unserer Zöglinge eine Probe von der turnerischen Leistungsfähigkeit der Anstalt ablegt. Nach Schluß der Prüfung, welche Kindergarten und Elementarklassen bei allerhand Spielen unter den schattigen Bäumen des Hofes zugebracht haben, vereinigt sich die ganze Schulgemeinde zu einem Zuge nach der Friedenseiche, an welcher nach Absingung eines patriotischen Liedes ein weithin schallendes Hoch auf Kaiser und Reich dargebracht wird.

Der patriotischen Erhebung sowie der Pflege dankbarer Gesinnung dienen auch die übrigen Schulfeierlichkeiten, welche wir mit andern Schulen gemeinsam haben, nämlich die Feier des 2. Septembers und der Geburtstage unsers Königs Albert und des Deutschen Kaisers. Eine unserer Anstalt eigene Feier ist noch die, welche der Erinnerung an die Völkerschlacht zu Leipzig gewidmet ist. Sie gilt den Manen derer, welche Deutschland damals aus den Händen der Knechtschaft befreiten, bei ihr besonders treten auch die Sänger der Befreiungskriege an die Jugend heran. Der Nachmittag führt die einzelnen Klassen hinaus auf das Schlachtfeld; an den Napoleonstein die Kleinen, nach Dölitz, Meusdorf, Möckern ꝛc. die größern Schüler. Schließlich sei noch des eigentlichen Schulfestes gedacht, das von Zeit zu Zeit gefeiert wird.

Als eine Schule des Handelns sind auch die unter der Leitung der Lehrer stehenden Schülervereinigungen zu bezeichnen. Es giebt deren solche, welche, wie die zu Theateraufführungen bestimmten, vorübergehender Natur sind, oder solche, welche wie die der Pflege des Gesanges oder der Erweiterung der Lektüre dienenden, längere Zeit fortdauern. Diese freien, zuweilen auf mehrere Klassen sich ausdehnenden Vereinigungen haben darum besonderen erzieherischen Wert, weil sie den Zögling in die Pflichten des Gemeinschaftslebens einführen. (Barth, Erziehungsschule.)

§ 32. Schulreisen.

Jede Klasse macht unter Leitung ihres Oberlehrers während der „großen Ferien“, und zwar regelmäßig bei deren Beginn, eine Reise, die je nach dem Alter der Kinder 2—8 Tage dauert. Der Oberlehrer liefert zur Reise eine ausführliche Präparation, die jeder der teilnehmenden Lehrer sorgfältig zu beachten hat; über die Reise selbst wird ein schriftlicher kritischer Bericht wie über jedes Fest erstattet. Die Vorbereitung der Reise muß bei dem Schüler in Bezug auf die Reisekarte namentlich so weit reichen: sie muß das ihm bekannte Fluß- und Gebirgssystem und die ihm bekannten Orte und Länder, nach welchen sich der Zögling auf der Reise zu orientieren hat, enthalten. Die Orientierungspunkte können natürlich auch außerhalb des Reisegebietes liegen. Landesgrenzen, die man passiert, müssen stark markiert werden, z. B. auch durch mancherlei Kurzweil beim Überschreiten. Ein Kompaß, am besten mit einer Sonnenuhr verbunden, darf auf der Reise nicht fehlen. Anhalten ist zur Verwandlung der Reisegesellschaft in eine Reiseschule und zu geordnetem Gehen unerläßlich. Da früh aufzustehen, die größte Anstrengung des Morgens zu machen, die stärkste Hitze zu vermeiden, die Hauptmahlzeiten auf den Abend zu verlegen und abends durchaus zu ruhen, am wenigsten aber Reiseschule zu halten ist, so scheint die beste Zeiteinteilung auf der Reise — abnorme Verhältnisse abgerechnet — folgende zu sein: Aufstehen um 5 Uhr, Aufbruch 6 Uhr, nötigenfalls ohne Kaffee (nur Butterbrot

und Wasser!) und ohne blanke Stiefel; Marschieren bis höchstens (seitens der älteren Schüler) 11 Uhr (ohne Einkehren in der Zwischenzeit); Frühstück, Eintragen wertvoller Reisenotizen und Aufnahme hervorragender geographischer Punkte in die Reisekarte (beides schon unterwegs vorbereitet und nach der Rückkehr von der Reise zu bearbeiten) inkl. Korrektur bis 3 Uhr; Marschieren bis höchstens 6 Uhr; Schlafengehen spätestens 9 Uhr, abends ist immer das Reiseziel für den nächsten Tag mit Rücksicht auf die Himmelsrichtung festzustellen. Die Bearbeitung der Reisenotizen neben den Karten von allen Schulreisen her ist in dasselbe Heft vorzunehmen, das in der Schule aufbewahrt und jedem Schüler beim Abgange ausgeliefert wird. — Zum Zwecke der Reisen bildet jede Klasse eine Sparkasse.

Die Reiseziele für die Volksschule (in Leipzig) sind folgende:

1. Schuljahr: Über Breitenfeld nach Grasdorf—Taucha—Borsdorf. (Theklakirche mit dem Bilde Luthers.)

2. Schuljahr: Über Kl. Liebenau (nicht über den Bienitz, sondern am Merseburger Domhäuschen vorbei) nach Halle—Giebichenstein—Petersberg — durch den Waldweg von Lützschena zurück. In Halle die Halloren als Slaven nach Art der altenburgischen Bauern, Gradierhäuser, die dünne und die gesättigte Sole, Siede- und Trockenböden, die (wenn auch nicht ganz deutliche) Würfelform der Salzkrystalle; Hafen mit Segelschiffen (Mast, Segel, Anker, Verdeck, Kajüte u. a.) statt unserer Halteplätze für Kähne; die sog. Rolandssäule am roten Turm: ein Ritter aus Stein mit dem Schwerte der Gerechtigkeit — eine Stätte für Gerichtsbarkeit auf öffentlichem Markte nach Art unseres öffentlichen und mündlichen Gerichtsverfahrens. In Giebichenstein der Sprung Ludwigs, der vom Kaiser gefangen gehalten wurde, folglich etwas Böses begangen haben mußte. Am Petersberg Porphyrfelsen (bestimmte Schichtung nach den Himmelsgegenden — an der Saale [Jahnsfelsen] — bis Rochlitz — von da nach Leipzig); die Ruinen eines Klosters auf dem Petersberge (wie es die Leipziger Klöster waren) — es war gegründet von einem der

Vorfahren unseres Königs, das waren Grafen von Wettin an der Saale, sie kämpften für die Ausbreitung des Christentums gegen die heidnischen Slaven, und zu demselben Zwecke wurde das Kloster mit seiner Kirche gegründet, an deren Stelle jetzt die neue Kirche erbaut ist — die Stadt Wettin besteht noch jetzt (einige Stunden von ihr entfernt, stromabwärts von Halle aus).

3. Schuljahr: Über den Bienitz zur Mündung der Luppe — Merseburg — über Dürrenberg — Keuschberg — Kötzschau — Altranstädt zurück.

4. Schuljahr: Von Lützen über Kitzen — Groitzsch — Lucka nach Altenburg und durch die Pleißenaue — die Haardt — über Zöbigker — Lauer zurück.

5. Schuljahr: Durch das Universitätsholz über Lindhardt nach Grimma, über den Kohlenberg — Machern — nach Wurzen, durch die Hohburger Schweiz — über Eilenburg zurück. Im Schlosse zu Dölitz ein Walfischunterkiefer. In Grimma das Schloß, ein Aufenthaltsort der Kurfürsten von Sachsen; die Fürstenschule; Nimbschen ibid. Porphyrfelsen am Muldenufer wie in der Hohburger Schweiz (hier Granitblöcke auf den Bergkegeln) die Steinbrüche bei Gr. Steinberg, auf dem Hengstberge, bei Grasdorf (Granitporphyr) — s. Reise nach Halle. Die Kunstmühle in Grimma, die Faßbrücke bei Grimma, die Papierfabrik in Golzern. In der Hohburger Schweiz eine Säule der europäischen Gradmessung, wie auf dem Petersberge. Im Schlosse zu Püchau ausgestopfte Vögel: Adler, Falken, Trappen, Reiher u. a. Bei Connewitz die Reinigung des Wassers vorzüglich mit Hilfe von Sand aus Bitterfeld. Der Wohlgeruch in reinem Nadelwalde, wie im Universitätsholz und später die wilden Enten auf den Parkteichen von Störmthal, Machern.

6. Schuljahr: Roßbach — Freiburg — Weißenfels — Hohenmölsen, — über Pegau — Eythra zurück.

7. Schuljahr: Hubertusburg — Kollmberg — Riesa — Meißen — Nossen — über Leisnig zurück.

8. Schuljahr: Über Göhren — Borna — Rochlitz — Glauchau nach Zwickau und bis zur Prinzenhöhle zurück.

Die notwendigsten Erweiterungen jenseits der Volksschule sind: zum Kyffhäuser (mit Unstrutthal); zur Wartburg; zur Quelle der Saale. Vielleicht läßt sich jedoch schon in der Volksschule die sechste Schulreise von Freiburg aus bis zum Kyffhäuser (über Burgscheidungen, Memleben, Sachsenburg und Frankenhausen), ja bis nach Mansfeld und Eisleben (über Röblingen zurück) ausdehnen. Dann muß aber Lützen in die dritte und Hohenmölsen in die vierte Schulreise aufgenommen werden, und der Anfang der letzteren würde demnach so sein: Kitzen — Großgörschen — Hohenmölsen — Pegau — Groitzsch ꝛc. (Ziller, Leipziger Seminarbuch.)

§ 33. Eine Schulreise nach Meißen.*)

In Haupt- und Nebenzügen erzählt von M. Bergner.

Wem Gott will rechte Gunst erweisen,
Den schickt er in die weite Welt,
Dem will er seine Wunder weisen
In Berg und Wald und Strom und Feld. —

so klang es an dem sonntäglichen Morgen des 7. August frisch, frei, fröhlich und fromm von unsern Lippen, nachdem wir uns durch eine kernige Ansprache jenes Turnerwort als den wahren Reisewahlspruch in unsere Herzen hatten schreiben lassen. Danach verließen wir unsern Schulgarten samt den zur Abschiedsfeier nicht eben zahlreich erschienenen Müttern und Vätern und machten uns auf, unsere Reisen zu beginnen. Bis zum Scheibenholze marschierten wir, d. h. die ganze Schule, zusammen. Nun ade, du mein lieb Heimatland, lieb Heimatland, ade! Mit dieser wehmütig ernsten und doch frohmütig frischen Weise suchten wir die noch süß schlummernde Frau Lipsia aus ihren Morgenträumen zu erwecken und ihr kund zu thun, daß einige zwanzig ihrer Söhne

---

*) Ausgeführt von der Oberklasse der akademischen Seminarübungsschule des Herrn Prof. Ziller in Leipzig, ihrem Oberlehrer (dem Reiseführer) und zwei Praktikanten. Dazu kamen noch ein früherer Schüler und der Erzähler. Zusammen 17 Personen.

und zwar nicht die schlechtesten, eben im Begriff standen, ihrer mütterlich sorgenden Obhut zu entlaufen und zum fremden Strande zu eilen. Ob sie uns gehört hat? Vielleicht. Dann hat sie sich aber wahrscheinlich nur auf die andere Seite gedreht und gedacht: Ihr kommt mir doch wieder. — An dem schon erwähnten Scheibenholze teilten wir uns in zwei Haufen: die Kleinen zogen gegen Mittag, ihr Hauptziel war ja die Residenzstadt des sächsisch-altenburgischen Nachbarlandes; wir Großen schlugen die Richtung zwischen Morgen und Mitternacht ein, um nach einer uns diesmal recht lang und langweilig dünkenden Wanderung durch den Johannapark und um die halbe Promenade den Dresdner Bahnhof zu erreichen, von wo aus wir uns gleich ein tüchtiges Stück von Leipzig weg ins Sachsenland hineinwerfen lassen wollten. Unsere Billets lauteten auf Dornreichenbach. Auch zu unserer Abfahrt hatten sich einige Mütter und Schwestern eingefunden. Die Trennung war uns leicht, jenen fiel sie aber auch nicht allzuschwer aufs Herz. Man hatte ja das wohlbegründete Vertrauen zu uns, daß wir, die wir die nasse Kyffhäuserreise*) ohne Unfall und nachteilige Folgen vollbracht hatten, auch diesmal glücklich reisen und gesund heimkehren würden. Wir saßen schon lange im Wagen ungeduldig und ohne Ruhe. Endlich, endlich gefiel es der säumigen Glocke, mit ihrer hellen Stimme eins — zwei — — drei zu rufen, das feine Signal des Zugführers erklang, die Lokomotive antwortete mit schrillem, naturkräftigem Pfiff aus ihrem eisernen Brustkorb, und fort ging es mit Windeseile, hinein in die weite Welt. Jetzt waren wir glücklich auf der Reise. Natürlich wurde über die vier Fenster, die wir für die Dauer unserer Fahrt unser nennen konnten, ohne weiteres der große Belagerungszustand verhängt. So etwas geht ja geschwind heutzutage. Die nach Norden schauten, hatten im Anfange der Fahrt freilich nicht so viel Bekanntes zu sehen wie die andern. Alt-Schönfeld, die ehrwürdige Theklakirche, Portitz, Taucha wurden gesucht und gefunden.

---

*) Im Sommer 1880. Vergl. M. Bergner, Eine Schulreise nach dem Kyffhäuser. Pädagogisches Korrespondenzblatt, herausgegeben von Bergner und Hoffmann. 1881. Nr. 1. ff.

Der diesjährige Junigang (am Johannistage) war in diese Gegend gemacht worden. Dem Mangel an Ortskenntnis aber, der nun auf dieser Seite bis Machern eintrat, half die jugendliche, gewitzigte Phantasie reichlich ab. So rief ein Schalk plötzlich, freudig auffahrend, er sehe den großen Salzsee.*) Als wir zwar schon von vornherein ungläubig und doch gespannt hinschauten, erblickten wir eine Lache, die sich längst des Bahndammes dehnte. Diejenigen, welche die südlichen Fenster in Beschlag genommen hatten, sahen, wie gesagt, von Leipzig weg in bekanntere Gegenden hinaus. An Mölkau und Zuckelhausen hatten wir die hufeisen- und kreisförmige Anlage der alten Slavendörfer studiert. Baalsdorf und Hirschfeld wurden genannt. „Da hat Herr Bergner gepredigt." Engelsdorf wurde ganz besonders hervorgehoben. Hatte uns doch dessen weitschauende und weithin sichtbare Kirche längere Zeit gewaltig beschäftigt: sie war noch unter meiner Oberherrschaft in der Übungsschule gezeichnet worden. Beucha zeigte sich bald. Dort hatten einige der Knaben mit mir in den Pfingstferien einmal dem Brechen der Steine durch des Pulvers gewaltige Sprengkraft staunend zugeschaut. Auch auf dieser Seite stellte sich die dichtende Phantasie bald ein, aber nicht um nötigenfalls Fehlendes zu ersetzen, sondern zum Überflusse. Wir waren noch nicht lange aus Leipzig heraus, so sah einer schon den Kollmberg. Hier war nun der Betreffende selbst der Angeführte, denn was er für jenen Berg hielt, war nur eine größere Bodenerhebung in der Nähe von Beucha. Es dauerte aber nicht lange, so sahen wir wieder einen Berg, von dem es selbst mit oberlehrerlicher Bestätigung hieß: „Das ist er wirklich." Machern mit seinem Park und seiner Ritterburg tauchte auf und verschwand. Mit Freudenrufen ward die Mulde begrüßt; einem glänzenden Silberrande gleich zog sie sich durch das grüne Land. Wurzens großer Dampfmühle und -brotbäckerei wurde mit Recht erneute Bewunderung gezollt. Dem zuckerhutförmigen Spitzberge ward ebenfalls ein freundlicher Gruß aus der Ferne zugewinkt; er war ja auch ein alter, lieber Bekannter. Bei den lebhaften Erinnerungen an jene Reise nach Grimma und

---

*) Bei Eisleben, von der Kyffhäuserreise her bekannt.

Wurzen und in die Hohburger Schweiz*), wobei der durch arge Steilheit schwierigen Ersteigung des eben genannten Bergkegels besonders kräftig gedacht wurde, verstrich die Zeit unvermerkt, und wir sahen uns schier plötzlich und unversehens durch rauhes Schaffnerwort in Dornreichenbach an die Luft gesetzt. Doch wir freuten uns dessen. Wir wollten ja wandern und uns nicht nur durch die Maschine von einem Ort zum andern schleudern lassen, wir wollten miteinander, nicht nebeneinander reisen.**) Der grüne Wald nahm uns auf. In seinem Luftrevier fühlten wir uns wohl. Bald sangen wir, rüstig ausschreitend, mit den Vöglein um die Wette aus voller Kehl' und frischer Brust; bald saßen wir nieder und labten uns an dem köstlichen Mahle, das uns der freundliche Herr der Natur in Gestalt der blauen und roten Beeren reichlich bereitet hatte; bald suchten wir die Geheimnisse der Schöpfung zu ergründen, indem wir einzelnes, z. B. den Adlerfarn, näher betrachteten, dessen hoch aufgeschossene und flach gebreitete Wedel wir nach der Entdeckung des Doppeladlers, den ein jeder von ihnen in seinem Schafte birgt, dem Beispiele Robinsons folgend, als Sonnenschirme benutzten. Schon stundenlang waren wir im Grünen gewandert, hatten auch während des Marsches unter der Leitung des unermüdlichen und sangeskundigen Reiseführers ein neues Lied (Ich bin ein Musikante und komm' aus Schwabenland) gelernt; einige hatten auch in vollständiger, marschmäßiger Ausrüstung mit einem leichtfüßigen Praktikanten um die Wette gekäpernickelt, — da lichtete sich der Wald vor uns, breite Wasserspiegel glänzten in der Sonne, umrahmt von duftigen Teichrosen, Hubertusburg lag vor uns. Links lugte der Kollmberg, jetzt in schier greifbarer Nähe, neugierig herüber, und sein breites Antlitz zog sich sichtbarlich in hohnlächelnde Falten, wie er uns nun auf sandigen Feldwegen im heißen Sonnenbrande dahinwandern sah, Wir aber dachten: „Warte nur! Wir kriegen dich auch noch unter."

Die Sonne stand fast im Mittag, als wir Wermsdorf erreichten. Auf unsere Frage, ob es wohl im Dorf ein gutes Wirtshaus gebe,

---

*) Im Sommer 1879.

**) Franz v. Holtzendorf, Psychologie des Reisens (Politische und unpolitische Zeitglossen). Gegenwart. 1881. Nr. 1.

ward uns eine ganze Reihe hergenannt, worüber wir uns als Kinder des 19. Jahrhunderts, das man füglich das Zeitalter der Wirtshäuser nennen kann, und als Söhne Leipzigs, wo mehr als eine Straße an die zwanzig und am Ende noch mehr Gasthäuser und sogenannte Restauration („Erholungsstätten"!?) hat, nicht allzu sehr wunderten, aber, zu unserer Ehre sei's gesagt, auch nicht gerade freuten. Jedes trug einen Tiernamen. So gab es einen Hirsch, einen Ochsen, einen Strauß. Dem heiligen Hubertus zu Ehren hätten wir im Hirschen einkehren sollen, wir zogen aber den Strauß vor. Ob wegen der wahrhaft afrikanischen Hitze, die an jenem Mittage über uns brütete, oder weil das Fremdartige, wie man sagt, uns immer interessanter ist als Bekanntes und Heimatliches, ist mir nicht recht klar geworden. Zuletzt ist der Vogel Strauß ja auch ein jagdbares Tier, und so wird uns St. Hubert schon nicht allzu sehr grollen, selbst wenn die Straußenjäger ihn nicht als ihren Schutzheiligen verehren sollten. Nachdem wir uns durch ein einfaches, aber kräftiges Frühstück gestärkt und nicht ohne den vorhergegangenen Widerspruch seitens einiger Knaben, die meinten, solange wir noch nicht übernachtet hätten, wäre es noch nicht „wie Reise", die ersten Notizen in unsere Tagebücher eingetragen hatten, machten wir uns schon wieder auf, dem nahe gelegenen alten Schlosse unsern Besuch abzustatten. Welch eine Flut voneinander widerstreitenden Gedanken bestürmt einen beim Anblick und Durchwandern der weiten Räume! Früher der Schauplatz üppiger Hoffestlichkeiten, bei denen nur alle denkbare weltliche Pracht entfaltet wurde — jetzt schmucklose Versorgungs- und soweit es möglich ist, Bildungsanstalt armer blinder, blödsinniger und wahnsinniger Menschen, eine Wohnstätte des denkbar größten menschlichen Elends. Und dazwischen Kriegslärm, Plünderung und Zerstörung und auch der Friedensschluß vom Jahre 1763. Vor der niederschmetternden Wucht dieser entsetzlichen Gegensätze suchten wir Schutz in dem stillen Frieden der Kirche. Doch nur geringen Trost fanden wir in ihr. Die Kirche ist katholisch: es war Betstunde. Weder das eine noch das andere wäre nun freilich an und für sich eine genügende Begründung jener Behauptung. Aber von der Ansprache, welche der Geistliche zuerst hielt, und die

ganz gut sein konnte, verstand man auch bei der angestrengtesten Aufmerksamkeit nur hie und da einzelne Worte, da der Schall in dem hohen, durch Säulen mannigfach unterbrochenen Raume mißtönend verhallte, und das darauffolgende Gebet konnte einen erst recht nicht erbauen. Das eintönige Vorbeten von seiten des Geistlichen vermochte uns ebensowenig wie das vielstimmige Nachbeten von seiten der Laien für den römisch-katholischen Ritus der Gottesverehrung zu gewinnen. Dennoch konnte ich es nicht unterlassen, als wir aus der Kirche heraus waren, einen ernsten Tadel dem Knaben gegenüber auszusprechen, welchen ich während jenes Gebetes hatte lachen sehen: man soll das nicht verlachen und verspotten, was andern Menschen heilig ist. Nach dem Gottesdienste zeigte man uns einen Taufstein aus köstlichem, fremdländischem Marmor und Altarstufen und Platten aus vaterländischem Gestein: auch erklärte man uns den reichen Bilderschmuck der Kirche. Die Sage von der Bekehrung des nachher heilig gewordenen oder gesprochenen Hubert durch die Erscheinung eines Hirsches, der ein strahlendes Kreuz im Geweih trug, ist mehrfach dargestellt, auch in einem großen Deckengemälde.

Nachdem wir in der königlichen Kapelle die an Goldglanz und Purpurschimmer überreichen Stühle bewundert hatten, führte uns der gefällige Küster in einige knapp neben der Kirche liegende Räume, um uns die Spuren jener Plünderung durch die Soldaten Friedrichs II. im siebenjährigen Kriege zu zeigen. Die Rächer Charlottenburgs hatten arg gehaust. Thüren, Wände und Decken waren jeglichen Schmuckes beraubt, selbst der Parkettfußboden war bis auf wenige Stücke weggerissen worden. Und wie diese Säle, so hatte man das ganze prächtige Lustschloß zugerichtet; nur die Kirche war unberührt geblieben. Den Saal, in dem die Friedensunterhandlungen gepflogen worden waren, konnten wir nicht sehen, da er jetzt zu Anstaltszwecken benutzt wird. Was hätten wir auch in ihm oder besser an ihm gesehen? Vielleicht weniger noch als in der, wie man sagt, musterhaft eingerichteten Dampfküche, deren Besichtigung zu meiner heimlichen Freude auch unterblieb. — So traten wir denn, nachdem die Mildthätigen unter uns ein Scherflein „für arme Schulkinder“ gespendet hatten, aus der Kirche mit ihrer armselig flimmernden ewigen Lampe

wieder hinaus ins Freie, wo die lichte Sonne ihre Glut und ihren Glanz zur Erde herniederflammte, unverändert wie vor Jahrhunderten und vor Jahrtausenden. In ihrem goldnen Scheine waren vordem in diesen Höfen leichtfertige und üppige, gewaltthätige und grausame Menschen gewandelt, deren Welt zuletzt aber doch vergangen war mit ihrer Lust, denen das letzte Stündlein als Stunde des Gerichts geschlagen hatte; unter ihren leuchtenden Strahlen sahen wir jetzt arme kranke Menschenkinder dahinschleichen in namenlosem Elende. Doch auch diesen wird einst der Tag der Erlösung kommen aus ihres irdischen Daseins freudloser Finsternis. Mit solchen versöhnenden Gedanken suchte ich die Kluft zu überbrücken, die mir beim Verlassen der denkwürdigen Stätte im Herzen klaffte. — An den Horstsee dachten wir leider erst, nachdem uns der Strauß schon wieder unter seine Flügel genommen hatte; wir verzichteten nunmehr auf seinen Anblick, da uns der Gang zu viel Zeit würde gekostet haben. Auch den Besuch des neuen königlichen Jagdschlosses unterließen wir, obgleich ihn die Frau Wirtin uns als recht lohnend vorzustellen wußte. Wir hatten auf unseren Reisen schon manches schöne Schloß gesehen, und vor allen Dingen wartete die Albrechtsburg noch unser. Wir verloren also nichts, hielten uns auch nicht länger in Wermsdorf auf, sondern strebten auf staubreicher, sonniger Landstraße zuerst, dann aber auf schattig-kühlen, moosbewachsenen Waldwegen der Höhe des Kollmbergs zu. Der Vortrab nahm das letzte, steilste Stück in gerader Linie. Ei, was wir keuchten und schwitzten, da wir droben waren! Aber wir waren die Ersten am Platze, das war uns hinreichender Lohn für unsere Bemühung. Bei dem Emporsteigen hatten wir weißblühendes Heidekraut gefunden, das nicht häufig sein soll, jedenfalls weit seltener ist als das mit roten Blüten. Nachdem wir uns abgekühlt hatten, erstiegen wir den Turm. O weh, die Fernsicht war schlecht, die sinkende Sonne verdarb sie uns, da sie den Horizont veranlaßte, sich vor ihren eindringlichen Blicken dicht zu verschleiern. Wir hatten gehofft, die Elbe und Meißen, ja Dresden zu schauen, wir hatten uns darauf gefreut, die höchsten Spitzen unserer lieben Vaterstadt im fernen Westen zu grüßen — und nun konnten wir kaum ein paar Stunden weit sehen, selbst das nahe

Oschatz zeigte sich etwas benebelt. Für den Kollmberg hatten wir somit unsere Operngucker und Fernrohre umsonst mitgebracht, und doch wollte jeder von uns nicht bloß durch das letztere, sondern auch durch das Doppelglas blicken. O menschliche Schwäche, wie bist Du doch stark!

Nachdem wir uns endlich alle, vom ersten bis zum siebzehnten, mit unbewaffneten, einfach und doppelt bewaffneten Augen an der nebelgrauen Ferne sattgesehen, dabei auch der besseren Orientierung wegen die Himmelsrichtungen mit Hilfe der Magnetnadel festgestellt, ferner vermittels der an einem Kompasse angebrachten Sonnenuhr die Himmelszeit mit unsrer Erdenzeit verglichen, uns außerdem bei allen diesen Handlungen von zahllosen Schwärmen geflügelter Ameisen hatten plagen lassen, ging es hinab nach Kollm. Daselbst fanden wir Raumes genug zu beherbergen. Unsern Reiseregeln gemäß nahmen wir erst jetzt am Abende die Hauptmahlzeit des Tages ein; sie bestand wie gewöhnlich in einer nahrhaften Suppe und einem kalten Gerichte. In dem großen Grasgarten, der zum Gasthofe gehörte und in dem wir auch tafelten, vergnügten wir uns mit kräftigen Turnspielen. Bockspringen über schmale und breite, hohe und niedrige Rücken ward geübt, auch Pyramidenstellen wurde versucht. Gewöhnlich fielen diese Bauten freilich, noch ehe die Spitze aufgesetzt war, wegen des hin und her schwankenden Schwerpunktes in einen Haufen zusammen. Das war eine Lust! Die sonst recht häßlichen und hassenswerten Grasflecken, mit denen manche hellfarbige Hose dabei gestempelt wurde, trübten die Heiterkeit wenig oder gar nicht. Nur einer von uns saß abseits und ließ den Kopf tief hängen, und sein Gesicht sah aus wie der Himmel vor dem Ausbruche eines schweren Gewitters. Der Arme hatte ein böses Geschwür im Nacken und ein zweites nach seiner Behauptung noch schlimmeres an der Hüfte. Mein ironischer Tadel: „Wer wird auch mit solchen Schwierigkeiten zur Reise kommen“ war für ihn ein so guter Trost, daß er zu weinen begann. Da nahm ich ihn hinein und untersuchte seine Widersacher genauer. Das Ding an der Hüfte war unbedeutend, nicht der Rede wert und wurde deshalb auch für nichts geachtet, und mochte der Junge beteuern soviel er

wollte, gerade da sehr große Schmerzen zu empfinden. Der Schaden am Hals sah sich schon gefährlicher an: es hatte sich bereits ein tiefes Loch gebildet. Nach der Reinigung der Wunde legte ich ihm ein Pflaster auf, das ihm der vorsorgliche Anstaltsvater*) mitgegeben hatte (auch früh hatte der Knabe eins drauf bekommen, es aber nicht darauf behalten), band ihm ein Tuch darauf und gebot ihm mit ernsthafter Doktormiene, weder Tuch noch Pflaster ohne mein Wissen und Wollen in Zukunft herabzunehmen. Und siehe, das Mittel half bei dieser seiner richtigen Anwendung: am nächsten Tage war es viel besser, am übernächsten begann die Wunde zu verheilen, und wir waren eine Sorge los. — Derweil, während wir so kühn, aber mit desto größerem Erfolge den Jüngern Äskulaps ins Handwerk zu pfuschen versucht hatten, waren draußen die Sterne aufgegangen. Durch diesen herzerfreuenden Anblick wurden unsere Geister von den kleinen Sorgen des Lebens abgelenkt. Die Knaben traten um unsern Reiseführer herum, der den auszeichnenden „Herrn Kantor“ mit weitaus größerem Rechte verdiente als ich, und sandten ein Lied nach dem andern, ernste und heitere Weisen, zum Abendhimmel empor. Darnach legten wir uns zur Ruhe auf unsere Streu. Während des Gebets und nach ihm wurden wir in recht roher Weise von halbwüchsigen Burschen insultiert. Und später störten sie uns noch einmal. Nachdem ich die unmittelbar in den Garten führende Thür geschlossen und verrammelt hatte, kamen sie vom Hofe aus die Treppe heraufgepoltert und suchten unter einem nichtigen Vorwande in den Saal einzudringen. Ich wies ihnen nochmals die Thür. Anfangs war ich recht zornig auf die Undankbaren, die uns unsere Lieder so schlecht vergolten, dann aber als ich mir die Sache ruhig überlegte, konnte ich sie nur bedauern wegen ihrer geistigen Armut. Die Besorgnis, wir möchten in der Nacht ferner auf irgend eine Art gestört werden, hielt den friedlichen Schlummer lange von meinem Geiste fern.

---

*) Der Knabe ist ein Zögling der mit der Übungsschule verbundenen Bewahranstalt für sittlich gefährdete Schulkinder, welche von einem Frauenverein unterhalten wird. Im ganzen waren sieben der an der Reise teilnehmenden Knaben Zöglinge der Anstalt.

„Collms alte Linde bin ich
Und stehe schon manches Jahr
An dieser heil'gen Stätte
Als Gottes Ehrenaltar.

Mit seinen Allmachtshänden
Hat er mich selber gebaut,
Und seine Ehre verkünd' ich
Dem hörenden Ohre gar laut" —

dies ließen wir uns in der Frühe des nächsten Morgens (8. Aug.), — wir waren schon vor 5 Uhr aufgestanden, — auf dem nahe beim Gasthofe gelegenen Gottesacker von einem prächtigen alten Baume predigen. Und wahrlich, es war recht, was da geschrieben stand: der Baum war ein Meisterstück des Schöpfers, wenn ich so sagen darf, ein Patriarch an Jahren, ein Riese von Gestalt, ein Jüngling an Kraft und Frische. Erst zehn Knaben vermochten seinen Stamm zu umspannen. Unwillkürlich folgten wir der Aufforderung, die weiter auf jener Tafel zu lesen war:

„Hast, Wandrer, mein Lied du vernommen?
Komm, bringe dein Scherflein dar
Als Opfer dem großen Gotte
An seinem Ehrenaltar.

Dein Scherflein hier geopfert,
Sei es auch noch so klein,
Zum Hause seiner Ehren
Wird es ein Baustein sein."

Nur einer unserer Knaben hatte, wie ich später zu meiner Betrübnis erfuhr, das Lied des Baumes leider nicht mit hörenden Ohren vernommen: er hatte Steine in das Kästlein gelegt. Bei der Verhandlung, die ich deshalb mit ihm pflog und in der ich ihm die nichtswürdige Gemeinheit seiner Handlungsweise zu Gemüte zu führen suchte, zeigte er große Beschämung.

Das dabei stehende Kirchlein war einfach, aber nicht geschmacklos gebaut, und die heilige Stätte gewährte, besonders von einem Punkte aus gesehen, ein liebliches Bild: ein Friedhof war's in des Wortes eigentlichster Bedeutung. Gern hätte ich mir eine Skizze mit heimgenommen, wenn ich nur im Zeichnen nach der Natur geübter wäre.

Von dem nun folgenden Marsche nach Riesa, der vorschriftsmäßig ohne Einkehr und längere Rast gemacht wurde, habe ich des Interessanten nicht viel zu berichten. Der Weg war lang, staubig, heiß. In Oschatz, das wir geschlossen, in militärischer Ordnung zu passieren versuchten, wobei uns freilich das „ganz strenge“ des zweiten Jahrbuchs nicht ganz gelang, sahen wir uns nur die gotische Kirche an. Durch eine gefällige Glasthür erblickten wir im Inneren schöne Altar- und Wandgemälde, auch Glasmalereien; die Bergpredigt war dargestellt und der Welt Antwort darauf, die Kreuzigung Jesu. Beim Eintritt in die Stadt hatten wir auch alte Warttürme und Stadtmauertrümmer gesehen, durch deren Anblick wir angeregt worden waren, auf das Alter der Stadt zu kommen. Die Knaben erfuhren, daß der Ort bereits von Otto dem Großen neben einer von dessen Vater gegen die Slaven errichteten Burg angelegt wurde; auch die gemütliche Sage von der Entstehung des Namens Oschatz ward erzählt. Weiter ging es dann, über die Bahn weg, die von Leipzig nach Dresden führt und bei Riesa die Elbe überschreitet. Zur Abwechselung fing ein Knabe einen Sprößling Lampes, des Hasen, der auf dem Felde fest und wahrscheinlich nach Hasenweise mit offenen Augen schlief; er war auf seine Sicherheit ebensowenig bedacht wie sein erlauchter Ahnherr, der ja auch erst dann laut und gräßlich um Hilfe schrie, als ihn Reinecke Fuchs, der Schelm, schon beim Halse faßte. Aber so schlimm waren wir nicht geartet wie dieser Räuber und Mörder. Nachdem der seltene Fang von einem zum andern getragen und von allen genugsam betrachtet worden war, ließen wir den Geängsteten laufen, und bald umschlossen schützende Halme den frohen Flüchtling. Möge er stets so friedlichen Jägern begegnen! Wir rasteten dann auch einmal ein paar Minuten auf einem schattigen Plätzchen am Brunnen vor dem Thore. Das Wasser war aber nichts weniger als Quellwasser; es schmeckte so schlecht, daß es selbst mit Rum kaum genießbar war. Wir haben überhaupt auf der ganzen Reise in den seltensten Fällen wirklich frisches und klares Trinkwasser gefunden. Es ruhte sich gut dort in der duftenden Kühlung, unter dem prächtigen Dach der schattenden Buchen. Eben wollte ich ein wenig zu träumen anfangen,

da hieß es: Noch zwei und eine halbe Minute, dann geht's fort! Unter solchen Umständen erstickte ich natürlich meine emporsprossenden Traumgelüste im Keime und huckte voll entsagender Resignation meine zwei Reisetaschen wieder auf, denn schon rief der Führer zum Aufbruche. Er ließ in Viererreihen antreten und holte dann aus dem reichen Schatze seiner musikalischen Kenntnisse einen neuen, gar herrlichen Kanon hervor, der nun an die Stelle der goldenen Träume im kühlduftigen Buchenschatten trat und der sengenden Sonne zum Trotze mit wahrem Feuereifer geübt wurde. „Kennst du die Triabe — von meiner Liabe? — Fühlst du das Klopfen — in meiner Brust? — Und die Neunundneunzig und die Achtundneunzig und die Siebenund-, Sechsund-, Fünfund-, Vierundneunzig. Und die Dreiundneunzig und die Zweiundneunzig und die Einundneunzig und die Neunzig. — Kennst du die Triabe" u. s. f. bis zur Eins und dann da capo in infinitum. Dieser unstreitig höchst gefühlvolle Text ward zu einer noch äußerst gefühlvolleren Melodei ohne Ruh' und ohne Rast ge-sungen. Die Leute auf den Feldern hielten staunend inne mit ihrer Arbeit und lauschten weit vorgebeugten Leibes, die Hand am Ohr, den wundersamen Tönen, in welchen wir unsrer Herzenssehnsucht nach der schönen Elbnixe den tiefgefühltesten Ausdruck verliehen, und doch wollte die Böse lange, lange nicht kommen. Selbst als wir bereits knapp vor Riesa waren und schon die gewaltigen Bogen der neuen Eisenbahnbrücke in der heißen, flitternden Luft sich recken und strecken sahen, selbst da hielt sie sich noch versteckt: Wir fragten eine Frau, ob die Elbe nicht zu sehen sei, von dem Platze aus nämlich, wo wir, d. i. der Vortrab, uns gelagert hatten, um die übrigen zu erwarten. Ja, jetzt ist sie sehr klein, lautete die Antwort. Im Frühjahr kann man sie wohl sehen da unten, wenn großes Wasser ist, aber jetzt nicht. Nach solchem Bescheide suchten wir die Spröde, die nicht einmal mit dem Fernrohr zu entdecken war, vor der Hand nicht länger und sahen uns dafür den Kollmberg noch einmal an, der ganz im Gegensatze zu jener seine breite Nase noch immer so hoch als nur möglich trug. Punkt 6 Uhr waren wir von seinem Fuße aufgebrochen. Jetzt, um 11, lag der Berg schon in bedeutender Entfernung hinter uns, und wir konnten,

rückwärts schauend, die Länge des Weges gut schätzen. Endlich hatten wir die Elbe. Auf dem nächsten Wege, querfeldein über Stoppeln ging es zu ihr hinab. So gar klein wollte uns der Strom allerdings nicht erscheinen. Mit ihm verglichen waren alle unsere heimatlichen Flüsse von den zwei oder drei Ritzschken an, durch Parthe und Pleiße hindurch bis zur Elster weiter nichts als rieselnde Bächlein. Und was gab es nicht alles zu sehen auf und an den Elbquais! Hier wurde mittelst eines mächtigen eisernen Krahns eine Schiffsladung geborgen. Weiter unten, dicht bei der großen, an Stelle der im Frühjahr 1876 durch den Eisgang zerstörten neu erbauten Brücke, lag ein Dampfschiff vor Anker. Oben kamen große Kähne mit mächtigen, vom Winde geschwellten Segeln stromabwärts gefahren. Andere waren zu unseren Füßen am Ufer befestigt, so daß wir ihre Ausrüstung: Masten und Taue, Anker und Steuerruder, Kajüte und Verdeck mit Muße betrachten konnten. Auf dem Lande lagen Waren in Menge aufgespeichert: Fässer mit wer weiß was für Inhalt, blaue Schieferplatten, rote Farbhölzer, gelbe Sandsteine, die an Ort und Stelle behauen wurden. Auch einen Schienenstrang gab es, bis dicht ans Ufer heranfahrend, auf dem Waren vom Lande zum Wasser gebracht und vom Wasser ins Land geführt wurden. Aber obschon es alles dieses und noch um vieles mehr zu sehen gab, so daß sich unsere Augen nimmer satt schauen konnten, unser Magen blieb doch leer dabei und gab seine Unzufriedenheit mit solch ödem Zustande immer deutlicher zu erkennen. Wir gingen darum in den Stadtpark, denn wir mochten einmal die Elbnixe nicht wieder von uns lassen, sie sollte uns vielmehr während des Essens ein schönes Lied singen. Da es jedoch unten im Park nichts zu beißen gab, mußten wir auf diesen Ohrenschmaus verzichten und folgten dem uns schon früher erteilten Rate eines freundlichen Herrn doch noch, stiegen eine breite Treppe hinauf, gingen am Schlosse vorüber und sprachen im Kronprinzen ein, wo wir einen schattigen Garten und gute Kost fanden. Der frühe Nachmittag sah uns schon wieder im Hafen. Jetzt hatten wir Gelegenheit, Arbeiter beim Baue neuer Schiffe wie bei der Ausbesserung alter zu beobachten. Bald aber saßen wir im Kahn und warteten des Dampfers, der uns hinauf nach Meißen bringen

sollte. Schon hörten wir die Glocke zur Abfahrt läuten, wir sahen, wie sich das Schiff in Bewegung setzte und doch mußten wir uns noch 15—20 Minuten gedulden, ehe es zu uns heraufkam. Doch da kam es ja näher und näher gestampft. Stopp! sagte der Kapitän auf seiner Kommandobrücke ins Sprachrohr, die Räder drehten sich rückwärts, dann standen sie still. Wir waren derweil vom Lande abgestoßen und fuhren nun hinüber, legten an und stiegen die Schiffsbrücke hinauf. Jetzt waren wir auf einem wirklichen Schiffe und noch dazu auf einem Dampfschiffe. Uns war's zu Mute, als seien wir in eine andere Welt versetzt, wie wir dahinfuhren in der Mitte des Stroms, wo das Fahrwasser durch hin und her schwankende, biegsame Stangen abgesteckt war. Links und rechts zogen die Ufer langsam vorbei im bunten Schmucke der Felder und Wälder, mit freundlichen Dörfern und stolzen Schlössern und festen Burgen. Und darüber der lachende blaue Himmel mit seiner goldenen Sonne, die es an diesem Nachmittage fast allzu gut meinte. Es war eine schöne Fahrt. Doch nicht nur um Strom, Land und Himmel kümmerten wir uns, unsere Aufmerksamkeit ward auch von dem Schiffe und seiner Einrichtung in Anspruch genommen. Gab es doch wieder Anker und Taue und allerlei sonstiges Schiffsgerät zu betrachten und zwar jetzt in nächster Nähe. Auch der Kajüte drunten ward mehr als ein Besuch abgestattet. Es sah sich ja so hübsch zu ihren runden Fensterlein hinaus auf die spielenden und wirbelnden Wasser, die so bedenklich nahe waren und doch fern gehalten wurden. Die Maschine ward nicht vergessen; man konnte sie ja gleich vom Verdeck aus arbeiten sehen. Freilich war es in ihrer Nähe noch wärmer als in der Sonne. Darum flüchteten wir uns gern hinter den Radkasten und ließen uns durch die Schaufeln des fleißigen Rades kühlenden Sprühregen ins Gesicht werfen. Das Merkwürdigste und Unerwartetste auf dem ganzen Schiffe aber war für uns, daß das Wasser Geld kostete: das war uns noch nie, in unserem ganzen Leben nicht passiert, daß wir ein Glas Wasser mit 3 oder 5 Pfennig bezahlen mußten. Wir sahen daraus, daß in besonderen Fällen und Verhältnissen etwas, das uns sonst so ganz gewöhnlich ist, und auf das wir deshalb gar keinen Wert zu legen pflegen, an Wert bedeutend gewinnen kann.

Es wurden uns die Augen geöffnet über die große Bedeutung der unscheinbaren Flüssigkeit für unser Leben, und wir nahmen uns vor, dem Wasser in Zukunft die ihm gebührende Achtung nicht mehr vorzuenthalten. Durch auffliegende Möwen wurden wir an die Außenwelt erinnert, wenn ich so sagen darf, und falls es gestattet ist, jenes Schiff einmal als unsre damalige Innenwelt zu betrachten. Wir suchten mit dem Bootsmann Bekanntschaft zu machen und fragten ihn zuweilen nach dem Namen dieses oder jenes Ortes. Bald verzichteten wir jedoch darauf, dem Manne näher zu treten, denn es war ein mürrischer und gar unfreundlicher Patron, der uns nicht selten gar keiner Antwort würdigte. Selbst auf die leisen und bescheidenen Anfragen unseres sanftmütigen Oberlehrers hatte er nur ein geknurrtes Ja oder Nein zur Erwiderung. So halfen wir uns denn so gut es ging selbst, indem wir uns mit Hilfe unserer Karten zurecht zu finden suchten. Doch lange bedurften wir auch deren Unterstützung nicht mehr, denn unsere Fahrt neigte sich ihrem Ende zu.

Bei einer Krümmung des Stromes sahen wir plötzlich einen stolzen, königlichen Bau sich vor uns erheben. Die Albrechtsburg! riefen wir wie aus einem Munde. Und sie war es auch, wir hatten uns nicht getäuscht. Noch waren wir weit genug, um die Burg durch unsere Ferngläser im voraus betrachten zu können. Langsam kamen wir näher. Auch Meißen bot sich nun unsern entzückten Blicken dar. Schon neigte das Schiff, als wir durch die Brücken fuhren, seine hohe Esse ehrerbietig zum Gruße, da schwenkten auch wir unsere Hüte und sprangen freudig ans Land. Wir hatten unser Hauptreiseziel erreicht — und doch drehten wir ihm höchst sonderbarer Weise sofort wieder den Rücken, indem wir rechtsumkehrt machten und über die obere Brücke an das andere Elbufer marschierten. Wir wollten nämlich im Elbschlößchen zu Cölln Quartier nehmen, dessen in alten Reiseberichten als guter Herberge rühmend gedacht war. Auch uns ward ein freundlicher Empfang und gute Verpflegung. Nachdem wir unser Gepäck abgelegt und das Abendbrot (dem glücklich erreichten Hauptziele zu Ehren Bierkaltschale und Spiegeleier!) bestellt hatten, gingen wir hinab zur Elbe und nahmen in ihr ein erfrischendes Bad. Die von uns im Schwimmen geübt

waren, unterfingen sich, draußen im freien Strome mit den Wellen zu kämpfen, wir schlechten Schwimmer hingegen begnügten uns drinnen mit dem abgegrenzten Raume des Bades und waren froh, den sicheren Grund nicht allzu tief unter unseren Füßen zu wissen. Auch an diesem Abende blieben wir jenem unserer Grundsätze treu, der da lautet: Gelobet seist du jederzeit, Frau Musika! Dabei half ein dienstwilliges Klavier unserm eigentlichen Herrn Kantor in nicht geringem Maße. Über unsern Liedern vergaßen wir es aber nicht, zuweilen hinauszutreten auf die Terrasse und hinab auf die Elbe und hinüber nach Meißen zu blicken. Ein Schleppdampfer, den wir gleich hinter Riesa überholt hatten, kam jetzt erst mit seinem langen Schwanze den Strom heraufgekeucht. Weiter oben verkündete eine Glocke die Ankunft des letzten Schiffes von Dresden. Dann wurde es stiller und stiller. Der Mond kam heraufgezogen und übergoß den leise rauschenden Strom und seine Brücken, die ruhende Stadt und ihre Burg mit seinem Silberlichte. Und die Elbnixe tauchte aus den Fluten empor und winkte mit ihren weißen Armen und sang ein wehmütiges, sehnsuchtsvolles Lied. Als sie aber sah, daß wir uns nicht verlocken ließen, sondern unser trockenes Strohlager dem feuchten Elbgrunde vorzogen, verschwand sie plötzlich in ihre Wasserwohnung, und nur ihr klagender Sang tönte noch, leise verhallend, aus der Tiefe zu uns herauf. Da gingen wir hinein und schlummerten süß.

„Das Geburtstagskind soll leben! Hoch, hoch, hoch!" Lustig klangen die Gläser zusammen. Wir saßen und lagen im Morgensonnenscheine (9. August) droben auf einem grünen Weinberge im Spaargebirge, tranken vaterländischen Rebensaft und feierten Geburtstag. Der wirkliche Winzer führte uns dann an seinen Pflanzungen hin und her, erklärte uns den Weinbau mit all seinen Mühen und Plagen und Leiden und Freuden und ließ uns auch einen schönen Blick thun auf Meißen hinab und auf die Albrechtsburg. Darnach stiegen wir auf einem nähern Pfade wieder zur Elbe hinunter, wobei wir uns Blumen pflückten, die in bunter Fülle am Wege standen, um mit ihnen als den schönsten der Orden unsere dekorationssüchtigen Knopflöcher zu schmücken. Eine Fähre, die extra für uns gemacht

war, denn sie war „für 18 Personen" berechnet, trug uns an das linke Ufer. Nach einer höchst angenehmen Wanderung durch schöne Parkanlagen mit plätschernden Brünnlein, verwitterten Bildsäulen und reizenden Ausblicken erreichten wir Schloß Siebeneichen, das wir schon von unten aus den Bäumen hatten hervorlugen sehen. Sorgfältig gepflegte, in reichsten Blüten und Blätterschmuck prangende Gärten bildeten seine nächste Umgebung. Angesichts des Schlosses gedachten wir noch lebhafter als vorher der Sage von Barbarossas treuem Dienstmanne Hartmann von Siebeneichen, der, den Kaiser zu retten, seine tapfere Brust den tückischen Dolchen elender Meuchelmörder darbot. Darauf ging es an dem Dorfe Lerche vorbei hinab zu der im Triebischthale gelegenen Königlich sächsischen Porzellanmanufaktur. In den Lagerräumen, woselbst wir einige Zeit auf unsern Führer warten mußten, staunten wir ob der Mannigfaltigkeit des aufgestellten Porzellans in Formen und Farben, wunderten uns aber auch nicht wenig über die hohen Preise, die man selbst für ganz kleine Gegenstände forderte. Nachdem uns aber in den durchgängig hellen und freundlichen Arbeitsräumen die mühsame Bereitung des Porzellans von der Reinigung der Erde an, die bei dem 5 Kilometer nordwestlich von Meißen gelegenen Seilitz gegraben wird, bis zum Polieren der Goldfarbe durch verschiedentlich geformte und mit Griffen versehene Achatspitzen nicht nur wortreich beschrieben, sondern zugleich praktisch vorgeführt worden war, brachten wir jener Preisangelegenheit ein besseres Verständnis entgegen. Freilich half dies der Magerkeit unserer Geldbeutel nicht ab, welche die meisten von uns darauf verzichten ließ, ein Andenken mitzunehmen. Einige, denen die Mutter ein paar Groschen mehr zugesteckt hatte als uns anderen, kauften sich Tassen, welche als „Ausschuß" immer noch teuer genug waren; doch trugen auch sie auf ihrer Rückseite die gekreuzten Schwerter, die Zeichen also vornehmster, königlicher Abkunft. Die Teueren und leicht Zerbrechlichen wurden auf der Reise gehütet wie Augäpfel, und doch passierte es dem einen Knaben, daß ihm seine Geliebte in einem unbewachten Augenblicke an gebrochenem Herzen starb. Nachdem wir stundenlang an jener Stätte bewundernswürdigster Geschicklichkeit und feinsten

Geschmacks geweilt hatten, führten uns ein kurzer, aber recht heißer Marsch quer durch Meißen und über die untere Elbbrücke in unsere Herberge zurück. Deren Garteneinrichtung hatte sich während unserer Abwesenheit gewaltig verändert: ein mächtiges Hufeisen war gebaut worden, und um es drängten sich an die 150 Stühle in dichten Reihen. Diese Veranstaltungen waren nicht etwa für eine Armee, sondern für eine Schule aus Niederlößnitz getroffen worden, die sich schon vor unserer Ankunft angemeldet hatte. Es währte auch nicht lange, — wir hatten eben unser bescheidenes Frühmahl gehalten, — so liefen die Dienstmädchen unter dem Rufe: „Sie kommen, sie kommen!" an die Terrassenmauer, und bald wälzte sich der Zug einem Heerwurme gleich zur Gartentür herein. Im Nu waren die Plätze besetzt, sie langten kaum zu. Schreien und Rufen erhob sich. Bier ward in Gießkannen herbeigeschleppt. Es dauerte geraume Zeit bis die Menge der Kinder mit Speise und Trank hinreichend versorgt war. Schier unheimlich war es uns zu Mute bei dem lauten Treiben, das uns nun an der Stelle idyllischer Ruhe umgab. Als wir uns aber einigermaßen daran gewöhnt hatten, suchten wir, wie es ja auf Reisen gebräuchlich ist, mit den Fremdlingen bekannt zu werden: wir forschten bei den uns zunächst sitzenden Knaben nach Namen und Herkunft. Noch waren wir aber darüber, eine Unterhaltung nur einzuleiten, als einer der fremden Lehrer herzugefahren kam und in nicht gerade freundlichem Tone fragte, was denn sei. Auf solches Entgegenkommen hatten wir nicht gerechnet. Wir wandten uns daher bestürzt von den engherzigen Dörflern ab und unseren eigenen Angelegenheiten um so eifriger wieder zu. Erst bescherten wir unserm Geburtstagskinde eine Tasse mit Goldrand, die wir vormittags ohne sein Wissen gekauft hatten; dann arbeiteten wir wie sonst unsere Notizen aus und zuletzt schrieben wir Postkarten an die Lieben daheim. Auch unser „lieber Herr Professor" Ziller wurde nicht vergessen, vielmehr ward dem Geburtstäger die auszeichnende Ehre zu teil, an ihn, der damals seine angestrengte Lunge in der heilbringenden Schweizerluft kräftigte, in unser aller Namen einen herzlichen Gruß vom Strande der Elbe zu senden. Mittlerweile war ein Unwetter losgebrochen, das alle, Niederlößnitzer wie Leipziger,

ins Haus scheuchte. Wir mußten der Übermacht weichen und retteten uns und unsere Sachen schleunigst aus dem großen Saale in das enge Billardzimmer, wo wir uns eine Zeit lang ziemlich mißmutig herumdrückten. Eine freudige Unterbrechung dieses leidigen Zustandes geschah durch das Erscheinen eines Praktikanten, der „eigentlich“ mit uns hatte wandern wollen, dann aber aus besonderen Gründen auf eigene Faust im Lande herumvagierte. Ob er so pädagogisch wie wir gereist ist? — Endlich gestattete der sich und uns erheiternde Himmel den Aufbruch. Er geschah, nicht ohne daß ich den einen der Knaben auf eine Hose, den andern auf etliche Steine aufmerksam machen mußte, die sie im Elbschlößchen zur bleibenden Erinnerung hinterlassen wollten. Nachdem wir uns drunten in der Stadt das steinerne Standbild Heinrichs des Städtebauers, des Gründers von Meißen, betrachtet hatten, stiegen wir viele Stufen hinauf empor zur Burg. Der Erste, der uns oben im Burghofe begrüßte, war kein Geringerer, als Albrecht der Beherzte, „der erlauchte Ahnherr unseres Königshauses,“ der vor mehr als 400 Jahren die nach ihm benannte Burg erbaute. Fest und unerschrocken stand er da in Erz gegossen. Wir hatten seine fürstliche Bekanntschaft schon früher gemacht: als wir im Altenburger Schlosse weilten, ward uns die Stätte gezeigt, von der er 1455 mit seinem Bruder Ernst von dem tollkühnen Kunz von Kaufungen geraubt wurde. Damals war er freilich noch ein kleiner Prinz gewesen; später, als er zu der herrlichen Heldengestalt herangewachsen war, in welcher er uns jetzt entgegentrat, würde er solch freche That sich nimmer haben gefallen lassen. Die inneren Räume der Burg konnten wir erst betreten, nachdem unser treu sorgender und klug berechnender Reiseführer längere Zeit mit zwei etwas häßlichen Burgfräuleins, die den Eingang bewachten wie die Drachen im Märchen das Thor zum Zauberschlosse, um den Eintrittspreis gefeilscht hatte. Mochte dieser Umstand unsere durch den erfreulichen Anblick des Beherzten gehobene Stimmung auch um einige Grade wieder niedergedrückt haben, der lästige Druck verschwand sofort, da wir den Fuß über die Schwelle gesetzt hatten. Mit jedem Schritte wuchs unser Staunen ob der königlichen Pracht und Herrlichkeit, die sich im Glanze der frischesten Farben immer

reicher und köstlicher vor unseren Blicken entfaltete. Wir hatten Mühe, einen nur einigermaßen klaren Gesamteindruck mit fortzunehmen erstens wegen der wechselreichen Fülle des Dargebotenen und zweitens wegen der leidigen Eilfertigkeit des führenden Kastellans, dessen ungeduldig klapperndes Schlüsselbund jeden Versuch, sich in einzelnes zu vertiefen, verbot. Das für uns Wichtigste und Merkenswerte waren außer den Bildnissen Heinrich I. und Albrechts des Beherzten, die uns wiederum in plastischen Gestalten begegneten, aber diesmal nicht jeder für sich allein, sondern beide in Gesellschaft anderer höchster Persönlichkeiten, die Wandgemälde, welche die Gründung Meißens, den Prinzenraub und die Erfindung des Porzellans darstellten, ferner ein Bild Ottos des Großen in der überaus reich, aber äußerst geschmackvoll ausgestatteten Kapelle; er hatte ja, wie wir bereits wußten, das Bistum Meißen und den Dom gegründet, welch letzteren wir wegen des abermals geforderten Eintrittsgeldes leider nicht besichtigen konnten. Während sich unsere Knaben Ansichten von Stadt und Burg bei jenen Fräuleins erhandelten, verhandelten wir, d. h. unser Oberlehrer und ich, mit jenem auf eigene Hand reisenden Praktikanten, der sich schon wieder von uns trennen und uns auch noch einen andern Praktikanten entführen wollte. Obwohl er nun solche Gründe ins Feld zu führen wußte, die für alle anderen Menschen, nur nicht für reisende Pädagogen von überzeugender Kraft sein mochten, — er sprach von Weibernehmen, Brautführen und dergleichen, — so mußten wir doch Nachsicht zu üben mit menschlichen Schwächen und entließen sie gnädig. Nachdem Photographieen und bildnisgeschmückte Postkarten in genügender Menge gekauft und sorgsam geborgen waren, machten auch wir uns auf, den Glanzpunkt unserer Reise zu verlassen. Noch einen Gruß winkten wir Albrecht dem Beherzten zu, den dieser in seiner ehernen Ruhe leider nicht erwidern konnte, dann schritten wir zum Thore hinaus. Ein schmetternder Abschiedsgruß ward uns nachgesandt: im Garten des Burgkellers begann eben ein Konzert. Wehmütig ward es uns ums Herz, wie wir droben standen und zum letzten Male ins Thal hinab zur Elbe niederschauten. Ade! — Wir wandten uns südwärts. „Christo, patriae, studiis,“ lasen wir an

dem neuen Gebäude der Fürstenschule zu St. Afra, die vor mehr als 300 Jahren von dem Herzoge und späteren Kurfürsten Moritz von Sachsen gegründet wurde, — den feierlichen Akt der Gründung hatten wir auf der Burg im Bilde gesehen, — und die manchen berühmten Mann zu ihren früheren Schülern zählt. Zwei von ihnen waren uns schon bekannt: Der Professor Gellert und der Arzt Hahnemann, deren Denkmäler in Leipzig, das eine im Rosenthale, das andere an der Promenade, zu finden sind; von ersterem kennen und können wir manches fromme Lied, auch seine Grabstätte wissen wir hinter der Johanniskirche. Nach diesen Erörterungen verließen wir das freundliche Meißen und wanderten an der Porzellanfabrik vorbei im schönen Triebischthale fort. „Nun geht's dem Punkte zu, wo die Freiberger Mulde das Knie macht und Meißen am nächsten kommt" so lautete unser nächstes Hauptziel. Der Abend war schön und es ging sich sehr angenehm in dem lieblichen Thale, immer am murmelnden Bache hin und manchmal an himmelanstrebenden Felsen, z. B. dem Götterfelsen vorbei, auf dessen mit einem hohen Kreuze geschmückten Gipfel die beneidenswerten Afraner alljährlich einmal den Sonnenaufgang genießen. Aber auch wir waren um die Genüsse zu beneiden, die uns die Natur an jenem Abende bot. Der volle Mond füllte „wieder Busch und Thal still mit Nebelglanz". Wir saßen im Garten des Robschützer Gasthauses, — in den Ortschaften vorher hatten wir keine Herberge gefunden, — und sangen deutsche und armenische*) Lieder. Dann krochen wir auf einer steilen Leiter zum Scheunenboden empor und ruhten auf kräftig duftendem Heu. Für mich war's eine schlimme Nacht. Die Luft war kalt und geschwängert mit betäubendem Heudunste; im Heu war's heiß. Ein entsetzlicher Durst quälte mich grausam, ich war dem Verschmachten nahe. Da bot mir unser Armenier in edler Menschenfreundlichkeit die Hälfte einer grünen Gurke an, die er sich vorsorglich mit hinaufgenommen hatte.**) Und

---

*) Der uns übrig gebliebene Praktikant war ein Armenier. Er stammt aus Nachicewan (südöstlich vom Ararat).

**) Die Armenier werden von den Russen „Gurken" geschimpft, weil sie die Gurken sehr gern essen. Dafür heißen die Russen bei den Armeniern „Zwiebeln".

ich, der ich noch gar nicht lange vorher kühnlich behauptet hatte, rohe Gurke schmecke abscheulich, verspeiste die saftige Frucht mit dem größten Behagen; süßer denn Pfirsiche mundete sie mir. Darnach fiel mir meine Inkonsequenz gar schwer aufs Herz; ich tröstete mich jedoch zuletzt mit dem Teufel, dem ja bekanntlich nachgesagt wird, daß er sich in der Not von Fliegen nährt.

Unser erster Gang am andern Morgen (10. August) galt der Robschützer Papierfabrik. Es möge mir auch hier erlassen sein, alles das, was uns in Worten und Werken vorgeführt ward, einzeln zu schildern. Es sei genug, wenn ich erwähne, daß wir mit der Herstellung eines der wichtigsten Kulturmittel von dem Sortieren der schmutzigsten Lumpen an bis zum Zerschneiden der reinsten weißen Bogen (Druckpapier) vertraut gemacht wurden. Wenn sich doch auch aus menschlichen Lumpen so etwas Reines und Nützliches machen ließe, dachte ich beim Anblick des fertigen Papiers. Gewöhnlich freilich pflegt man leider nicht daran zu denken, daß auch sie noch etwas wert sind, und daß sich auch aus ihnen bei richtiger, namentlich psychologisch richtiger Behandlung nützliche Glieder der menschlichen Gesellschaft bilden lassen. Es ist eine traurige, aber wahre Thatsache, daß man sich ihrer meist keineswegs mit so viel Sorgfalt annimmt, als auf Sammeln, Reinigen und nutzbringende Verwertung der Hadern verwendet wird. Und doch — ist eine Menschenseele, die von ihrer Verlumptheit gereinigt und aus ihrer Zerlumptheit gerettet wird, nicht tausend- und abertausendmal mehr wert als die Summe von 16 Mark, welche, wie man uns berichtete, für einen Centner alter Strickabfälle und Bindfadenenden gezahlt wird? — Der freundliche Herr, der uns mit zuvorkommender Gefälligkeit führte und unterrichtete, erlaubte es unsern Knaben, sich ganze Päckte langer Papierstreifen „zum Andenken“ mitzunehmen, — jetzt werden wohl Drachenschwänze daraus geworden sein, — und ließ uns auch zum Schlusse die beiden mächtigen Räder betrachten, welche, durch die vereinigten Wasser der Triebisch und des Rotschönberger Stollens getrieben, alle Maschinen der Fabrik bewegten und so den bedeutend kostspieligeren Dampf, zu dessen Erzeugung für den Notfall alle Vorrichtungen vorhanden waren, außer Kraft setzten.

Wir gingen dann weiter bis nach Miltitz. Daselbst hielten wir Mittagsrast, obwohl das Gasthaus nicht sehr einladend war. Aber es regnete, und wir wollten Nachmittag den Kalksteinbruch besuchen, der sich bei dem Orte befindet. Außerdem war das Dorf für einen von uns von ganz besonderer Bedeutung: seiner Mutter Wiege hatte daselbst gestanden. (Als er die für ihn heilige Stätte suchte, fand er eine Schenke für ein Pfarrhaus.) Wir führten unsere oben erwähnte Absicht aus, nachdem wir die Reiseschule gehalten und uns die übrige Zeit mit Kegelschieben und sonstiger Kurzweil vertrieben hatten. Der Eingang zu dem unter der Erdoberfläche befindlichen Steinbruche gähnte uns so schauerlich entgegen, daß ein Knabe nur mit Mühe zu bewegen war, an dem Fackelzuge unter der Erde teilzunehmen. Vier Männer entzündeten lange Kienfackeln, und hinein ging es in die finstere Unterwelt. Kleine Grubenlichter glänzten in grausigen Tiefen, und hell erklangen die Hammerschläge der Arbeiter. Man hatte dicke Pfeiler, an denen der weiße Kalkstein schimmerte, stehen lassen, die Gewölbe zu tragen. Große Wassertropfen fielen von der Decke oder rieselten an den Wänden herab und bildeten unten kleine Seeen. Ein breiter Rücken tauben Gesteins schob sich quer über den Weg: den Walfisch oder den Elefanten nannte man ihn. Zuletzt kamen wir auch vor Ort. Die fleißigen Arbeiter ließen sich durch uns nicht stören, unverdrossen, kaum einmal flüchtig aufsehend, hämmerten sie weiter, ein jeder im engen Scheine seines Lämpchens. Doch als wir an einer uns als passend bezeichneten Stelle ein Lied anstimmten, dessen Töne, von den hohen Gewölben und aus den langen Gängen wiederhallend, eine große Wirkung hervorbrachten, da verstummte das Geräusch der Arbeit wie mit einem Schlage, um aber sofort wieder zu beginnen, noch ehe die letzten Klänge unsres Liedes in den Schluchten verhallt waren.

In dem Stollen, in welchem die Wasserwerke gingen, stiegen wir wieder zur Oberwelt empor. Auch hier herrschte ein reges, geräuschvolles Treiben. Die einen sonderten die guten Steine von den schlechten, andre waren bei dem Ofen beschäftigt, welcher Tag und Nacht in Thätigkeit ist. Der gebrannte Kalk wird gleich an Ort und Stelle in Fässer gepackt, diese werden auf Lowrys geladen und

versandt. Die Mineralogen unter uns sackten sich die Taschen voll, dann verabschiedeten wir uns von den Arbeitern. Nach einiger Zeit langten wir, doch bis auf die Haut durchnäßt, in dem Gasthause zu Heinitz an.

Der 11. August hatte sich die von seinem Vorgänger hinterlassene graue Kapuze aufgesetzt und schaute aus dieser gar trübselig zum Fenster herein. Unser Reiseglück in Bezug auf schöne Witterung, das wir die ersten Tage gehabt hatten, war ganz nach Glücksart wetterwendisch geworden. Bald erhob sich jedoch ein scharfer Wind, der uns mehrfachen Vorteil brachte: er trocknete unsre immer noch feuchten Kleider vollständig und ließ den Regen nicht zu rechter Entfaltung kommen. Hinter Wendisch-Bohra erreichten wir eine Anhöhe, von der aus das schon erwähnte Knie der Freiberger Mulde recht anschaulich vor uns lag, und das Nossener Schloß auf einem aus der Thalsohle emporragenden Hügel sich sehr artig präsentierte. In dem eben genannten Städtlein hielten wir uns nicht auf. Unser Weg führte uns nach dem ehemaligen Kloster Altzella. Wir nahmen die Ruine desselben in Augenschein. Ein langes und weites Gewölbe ward uns als des Klosters Weinkeller bezeichnet. Nur ein Gebäude ist noch ganz erhalten, aber auch nicht mehr in seiner ursprünglichen Gestalt: das Refektorium. Die neue Begräbniskapelle, die man uns gerühmt hatte, ist ein sehr einfacher, beinahe schmuckloser Bau. In ihr hat man die gesammelten Gebeine Meißner Markgrafen und andrer sächsischer Fürsten (bis zum Vater Albrechts des Beherzten) niedergelegt. Wir verlebten weihevolle Augenblicke in derselben. Um die uns ganz besonders gerühmte Akustik des hohen Raumes zu erproben, traten einige unserer Knaben hinter das Grabmal und sangen den Choral „Hallelujah! jauchzt, ihr Chöre". Der Gesang war in der That von tief ergreifender Wirkung, die durch die glückliche Wahl des Liedes noch verstärkt wurde. Auch die mit uns anwesenden Fremden, es schienen Ausländer zu sein, lauschten andächtig den triumphierenden Tönen. Die Geister der Vorzeit umschwebten uns.

Unser Weg ging nun immer im schönen Muldenthale fort durch Wälder und Auen. Auf einer überdeckten Brücke gingen wir auf

das rechte Ufer der Freiberger Mulde, — in Nossen hatten wir das linke betreten, — kamen an einer Holzstoffschleiferei vorüber und machten kurz vor Roßwein im Gasthaus zur Schelze (so heißt der dort gelegene Teil des Muldenthales) Halt zur Mittagsrast. Das freundliche Roßwein passierten wir ohne Aufenthalt, nur auf dem Marktplatze blieben wir einen Augenblick stehen, das schwere Bilderrätsel zu erraten, das in goldenen Zeichen am Rathause angebracht war; ein Roß neben einem Weinstocke. Wir besuchten dann eine außerhalb der Stadt gelegene Tuchfabrik, die man uns als sehenswert genannt hatte. Auch hier führte uns ein überaus freundlicher Herr, dem es sichtlich Freude machte, uns bis ins einzelnste zu unterweisen. Ich war, offen gestanden, heilfroh, wie wir aus dem Geschnurre und Gesurre, Gebrumme und Gesumme, Gedröhne und Gedrehe, Geschleife und Gepfeife heraus waren und wieder draußen auf dem freien Platze vor der Fabrik, einem Ulanenexerzierplatze, standen. Es war mir nicht viel anders ergangen als dem Schüler im Faust bei der Lektion des Mephistopheles. Ich glaube, es ist nicht gut, — ich nehme es von mir ab, — wenn man sich und den Kindern auf einer Reise zuviel solcher Eindrücke darbietet. Eine Fabrik, höchstens zwei genügen vollständig. Wir haben auf dieser Reise drei besucht; das war schon mehr als genug. Ich meine, daß es möglich ist, die Hauptindustriezweige auf die acht Schulreisen zu verteilen in der Weise, daß auf jeder Reise das betrachtet wird, was der jeweiligen Apperceptionsstufe der Kinder entspricht oder ihr wenigstens nicht ganz fern liegt. Dabei brauchen diejenigen Industriezweige auf der Reise nicht studiert zu werden, deren Studium daheim viel besser, weil in Ruhe und wiederholt, möglich ist. Es will mir scheinen, als würde der Unterrichtsstoff, den das gewerbliche Leben der Heimat, und gerade hier in Leipzig, in so reichem Maße darbietet, auch von uns noch viel zu wenig ausgebeutet. Doch dies nebenbei. Wir mußten nun noch stundenweit wandern, ehe wir ein Nachtquartier fanden. In Niederstriegis gab's kein Gasthaus, erst in Mahlitzsch konnten wir Quartier finden. Unsere Gedanken wendeten sich nun mehr und mehr der Heimkehr zu; wir schrieben schon Postkarten, auf denen wir den Tag unserer Wiederkunft nach Hause meldeten.

12. August. Das Wetter war nicht besser geworden. Als wir daher in der zweitgrößten Stadt der Kreishauptmannschaft Leipzig wieder einmal ganz gehörig eingeweicht anlangten, und der Bahnhof in verlockendster Nähe sich zeigte, regte sich in den weichen Gemütern die vis inertiae, und es ward die kecke Frage aufgeworfen, ob wir nicht besser thäten, direkt nach Hause zu fahren. Aber der Mut siegte erfreulicher Weise über die Verzagtheit: wir beschlossen den Weitermarsch und ließen nur unsre Postkarten den nächsten Zug nach Leipzig abwarten. Um uns zu trocknen, kehrten wir in Döbeln ein, setzten aber dann, nachdem wir ein kleines Vorfrühstück eingenommen hatten, unsern Wanderstab weiter. — Der Himmel hatte sich inzwischen aufgeheitert, da erklang der Tagesbefehl des Führers: „Jetzt geht's an die Mündung der Zschopau in die Freiberger Mulde und nach Leisnig" — und fort ging's. Den Weg bis zum ersteren Punkte verkürzte uns eine Lektion, die uns Herr Sahák (Sissák) Sahakián (Sahakiánz) in seiner Muttersprache gab. Er ward nicht müde, uns die ersten Strophen eines Liedes an die Nachtigall (Cicernák) vorzusagen und vorzusingen, und wir versuchten nicht minder eifrig, die fremden Laute und Töne nachzubilden und uns anzueignen. Doch da standen wir ja schon der Zschopau gegenüber. Die Personalien dieses Flusses wurden zusammengestellt, vom kühnen Springer Harras ward erzählt; das Körnersche Gedicht war uns nicht unbekannt geblieben. Unsere Aussicht war übrigens ziemlich beschränkt, da der Fluß gerade vor der Aufgabe seiner Selbständigkeit, gleichsam als wollte er seine Freiheit vor ihrem Verluste noch einmal recht gründlich genießen, mehrere große Bogen macht. Am rechten Muldenufer, auf welchem wir standen, lagen eine Menge Steine in verlockender Auswahl. Die flachen mußten als sog. Fledermäuse (oder Butterbemmen) große und kleine Sprünge auf der Oberfläche des Wassers machen, die kugligen dagegen durchschnitten in hohen und niedrigen Bogen die Luft, sie wurden ausgesandt, das andere Ufer zu begrüßen. Hierauf verfolgten wir den Lauf der Freiberger Mulde weiter. Beim Schergrunde betraten wir das linke Ufer dieses Flusses, um es von nun an nicht mehr zu verlassen. Dort angelangt stiegen wir zur Maylust empor. Von einem

Punkte derselben hat man einen Anblick ins Thal, der seinesgleichen suchen kann. „Die Maylust, schönste Aussicht auf der ganzen Reise,“ schrieben wir daher am andern Mittag in unsre Notizbücher. Als wir uns sattgesehen hatten, fuhren wir wieder zu Thal. Es war Abend geworden. Gleichwohl passierten wir Leisnig, in das wir inzwischen eingetreten waren, ohne Aufenthalt, da wir unsrer Gewohnheit gemäß lieber auf einem Dorfe nächtigen wollten, und Tragnitz liegt ja unmittelbar neben Leisnig. Der dortige Gasthof ward uns zur guten Herberge. Wir schmierten unsre Stiefel, — es ist sehr zu empfehlen, dies schon am Abende zu thun, das Fett dringt während der Nacht in das Leder ein und macht es geschmeidig, natürlich darf das Schuhwerk nicht zu naß sein, in welchem Falle man es besser erst am Morgen einfettet, — und vergnügten uns dann, die einen mit Kutschieren auf einem kleinen Handwagen, die andern mit Kegeln. Nur einer saß wiederum abseits und zog ein Gesicht. Es war derselbe Knabe, der uns schon im Anfange der Reise Not gemacht hatte. Jetzt war's ihm wieder in die Beine gefahren: sie sollten geschwollen und von einem fürchterlichen Reißen geplagt sein. Wir ließen ihn in einem Bett schlafen, nachdem eine Arnikatinktur zur Anwendung gekommen war.

Der nächste Morgen (13. August) führte uns nach Leisnig zurück. Wir erstiegen hier den hohen und dicken Turm, der in seinem unteren Teile noch slavischen Ursprungs sein soll, konnten aber nicht weit sehen. In der kleinen Kapelle war auch nicht viel zu holen: ein Bild Luthers aus Silber, sonst nichts. Wir verließen hierauf das Schloß und gingen, nachdem wir noch den Mirusschen Garten besucht hatten, nach Tragnitz hinab, nahmen unser Gepäck und unsern Kranken mit und wanderten dem Punkte zu, wo die beiden Mulden zusammenfließen. Der Kranke ging anfangs zwar etwas lahm, aber seine Beine kamen nach und nach wieder so ins Geschicke, daß er nicht nur meines festen Wanderstabes nicht mehr bedurfte, sondern sogar in der vordersten Reihe marschierte. Wir gelangten nun nach ein paar Stunden auf die Landzunge zwischen den verschiedenen Mulden. Die Flüsse wurden in mehr als einer Hinsicht verglichen. Erst wuschen wir unsere Hände in der Freiberger, dann in der

Zwickauer, zuletzt in der vereinigten Mulde und prüften so die Temperatur des Wassers; auf wissenschaftliche Genauigkeit kam es uns dabei nicht an. Auch die Färbung des Wassers wie die Schnelligkeit der Strömung wurde vergleichungsweise betrachtet. Boten wurden abgeschickt, Wurzen zu grüßen ꝛc. Auf einem Stege überschritten wir dann die Zwickauer Mulde und stiegen nach Kötteritzsch. Auf dem Wege nach Groß-Bothen konnten wir, wenn wir uns umwendeten, weit in das anmutige Thal der Zwickauer Mulde hineinschauen; Colditz sahen wir und den Colditzer Wald, in welchem die Parthe entspringt, und aus fernem Süden blickte der Rochlitzer Berg in blauem Duftgewande zu uns herauf. Ursprünglich wollten wir bis Grimma wandern und erst von da aus die Eisenbahn bis Leipzig benutzen. Da uns aber jene Stadt von der 79er Reise her schon bekannt, und unsere Frühstückszeit herbeigekommen war, so beschlossen wir, in Groß-Bothen zu bleiben und Nachmittag von hier aus nach Hause zu fahren, damit wir noch bei guter Zeit heimkämen. So saßen wir denn zum letzten Male an einem Tische traulich beisammen, zum letzten Male für lange Zeit, vielleicht für immer; denn ich werde an den Schulreisen der Knaben wahrscheinlich nicht mehr teilnehmen können. Ein wehmütiges Gefühl kam über mich bei diesem Gedanken. Unser Oberlehrer ging hierauf nach dem Bahnhof, um sich Bescheid zu holen auf seine Anfrage, ob wir Fahrpreisermäßigung für unsere Jungen bekommen könnten, und diese selbst waren in den Hof hinausgestürmt, hatten einen großen Wagen erwischt und fuhren sich voller Lust und Jubel auf der Landstraße spazieren. Ich ließ sie noch eine Zeit lang gewähren, dann rief ich sie herein und wir schrieben die letzten Reisenotizen auf. Als wir fertig waren, traten wir unsre letzte, kurze Wanderung nach dem Bahnhof an. Hier erfuhren wir zu unsrer Freude, daß je drei Knaben auf ein Billet IV. Klasse fahren durften. Als wir im Bahnwagen standen und fortfuhren, klatschte ein starker Regen an die Fenster. Da waren wir froh, uns im Trocknen zu wissen, und hatten einen Vorgeschmack von der Gemütlichkeit, die wir daheim vorfinden würden. Die Fahrt war rasch vollendet. Bald konnten wir, gestärkt an Leib und Seele, den heimatlichen

Boden an derselben Stelle wieder betreten, an der wir ihn vor sieben Tagen verlassen hatten. Frau Lipsia stand auf dem Augustusplatze und lachte herzlich, da sie uns kommen sah, klopfte uns auf die gebräunten Wangen und sagte: „Da seid ihr ja wieder! Seid ihr auch tüchtig draußen herumgesprungen?“ Als Antwort hätten wir ihr gar gern ein paar große Luftsprünge vorgemacht und ein paar helle Juchzer dazu, — wenn wir nicht durch den drohenden Anblick eines Schutzmannes noch zur rechten Zeit daran erinnert worden wären, daß man so etwas wohl in der Fremde thun darf, zu Hause aber nicht.

Wie solche Spaziergänge im Unterricht weiter verwertet werden, möge nachfolgender Aufsatz zeigen, der kurz nach einem Spaziergange von 10—11-jährigen Schülern des Barthschen Instituts angefertigt worden ist:

Unser Spaziergang nach Breitenfeld
am 18. Oktober 1881.

Wir waren die einzige Schule, welche dieses Jahr das Oktoberfest feierte. Um 9 Uhr versammelten wir uns in unserer Klasse. Herr Siegel erzählte die Völkerschlacht bei Leipzig, in welcher Napoleon I. geschlagen wurde. Um 10 Uhr war Aktus. Der Aktus bestand, wie bei früheren Festen aus einer Erzählung, aus Gesängen, Deklamationen und einer Festrede von Herrn Dr. Roth. Um 12 Uhr traten wir mit Herrn Niederley den Spaziergang nach Breitenfeld an.

Wir gingen die Chaussee nach Euteritzsch. Auf den Feldern von Euteritzsch waren viele Nebelkrähen versammelt und Herr Niederley sagte uns, daß sie die Vorboten eines kalten Winters im Norden seien. Wir kamen dann an die erste Richtungssäule, wo der General Blücher mit 25000 Mann der schlesischen Armee am 18. Oktober 1813 gestanden hatte. Herr Niederley zeigte uns nun die Lärche und sagte uns, daß sie der einzige Nadelbaum sei, welcher im Winter seine Nadeln verliere. Dann kamen wir an den Weg, wo Blücher mit seinem Heere von Düben gekommen war. Dann zeigte uns Herr Niederley die Ritzschke, welche sich zwischen Erlen und Weiden

hinschlängelt. Ritzschke ist ein slavischer Name und bedeutet so viel als Flüßchen oder Wässerchen. Er zeigte uns hierauf die Herbstzeitlose und das Johanniskraut. Wir kamen an das nächste Dorf, welches Wiederitzsch heißt. Dieses Dorf war wie ein Wendendorf gebaut und hat auch einen slavischen Namen. Überhaupt sind alle Namen auf —itzsch und — itz slavische Namen. Dann kamen wir an eine zweite Richtungssäule, wo der polnische General Dombrowsky, Souham und Delma mit 12000 Mann am 16. Oktober 1813 bei der Schlacht von Möckern gestanden hatten. Wir gingen dann über die Felder und kamen an das Denkmal des Schwedenkönigs Gustav Adolf. Hier ruhten wir aus und aßen etwas. Das Denkmal war mit einer Inschrift bedeckt; dieselbe lautete:

„Gustav Adolf
Christ und Held
rettete bei Breitenfeld
Glaubens-Freiheit für die Welt.
am 7. Sept. 1631 (1831)."

Dann kamen wir nach Breitenfeld; hier sahen wir einen großen Raubvogel. Dann gingen wir durch die Sandgrube an dem Wäldchen vorbei an die preußisch-sächsische Grenze. Nun kamen wir an eine dritte Richtungssäule, wo der General S. F. Prist mit 12000 Mann Russen am 16. Oktober 1813 bei der Schlacht von Möckern gestanden hatte. Wir gingen hierauf nach Lindenthal und tranken im Gasthof Kaffee. Dann traten wir den Rückweg über Möckern und Gohlis nach Leipzig an.

Dieser Spaziergang war sehr schön und wir haben vieles in der Geschichte und Naturkunde gelernt. Schade, daß der 18. Oktober so wenig hier gefeiert wird, da die Leipziger Umgegend doch so viele Erinnerungen an diese große Schlacht besitzt. (Erziehungsschule.)

§ 34. Die wichtigsten Punkte der Herbartschen Pädagogik.

Die wichtigsten Punkte der wissenschaftlichen Pädagogik lassen sich an den Zahlen eins bis sechs merken. Dieselbe enthält:

ein Ziel (Tugend oder Charakterstärke der Sittlichkeit),
zwei Hilfswissenschaften (Ethik und Psychologie),
drei Hauptteile (Regierung, Unterricht und Zucht),
vier Formalstufen des Unterrichts (Klarheit, Association, System und Methode),
fünf praktische Ideeen (innere Freiheit, Vollkommenheit, Wohlwollen, Recht und Vergeltung),
sechs Interessen (das empirische, das spekulative, das ästhetische; das sympathetische, das sociale und das religiöse).

Vorstehende Aufstellung kann als mnemotechnisches Hilfsmittel beim Studium der Herbartschen Pädagogik dienen. (Dr. Fröhlich.)

IV. Unterrichtsbeispiele und Musterlektionen.

a) Für die Unterstufe.

§ 35. Methodisches.

Die biblischen Erzählungen bilden den Hauptstoff für unsere deutsch-evangelische Volksschule. Sie haben die sittlich-religiöse Bildung zu vermitteln. Aber ihre Stellung, ihre Auswahl und Anordnung bei uns ist eine wesentlich andere, als die bisher übliche. Die unterrichtliche Behandlung der biblischen Geschichten beginnt nämlich bei uns erst im dritten Schuljahr; die beiden ersten Schuljahre bilden einen Vorkursus dazu. Während desselben wird aber den Kleinen das Leben unseres Herrn im Anschluß an die kirchlichen Feste in besonderen Kindergottesdiensten nahe gebracht, nicht in unterrichtlicher, sondern in mehr erbaulicher Weise. So sorgt die Erziehungsschule dafür, daß auch in den beiden ersten Schuljahren christliche Frömmigkeit in den Kindern gepflegt werde.

Wir können also für die unterrichtliche Behandlung der biblischen Erzählungen im Elementarunterricht nicht eintreten, aus dem einfachen Grunde: die biblischen Erzählungen entsprechen nicht dem kindlichen Standpunkt der beiden ersten Schuljahre, weder in Bezug auf den Inhalt noch in der Form. Dem Inhalte nach sind sie zu hoch. Das Kind wird mit einem Mal in einen ganz fremden Kreis versetzt mit fremd klingenden Namen, mit anderen Gewohnheiten und Sitten. Das geht aber nicht auf einmal, wenn das Kind von den Erzählungen wirklich etwas innerlich erfahren soll. Biblische Geschichten, wie die von der Schöpfung, dem Sündenfall, ja selbst die von Joseph ꝛc., erfordern eine weit ausgedehntere Lebenserfahrung als sie das Kind im ersten Schuljahr besitzt oder erwirbt. Das Kind kann sich die geschichtlichen Thatsachen, wie die dazugehörigen naturhistorischen und geographischen, nur mit so geringem Grad von Lebendigkeit vorstellen, daß sie für das Interesse und Wollen des Zöglings bedeutungslos bleiben; der heimatliche Gedankenkreis des Zöglings, woraus seine Phantasie Farben und stellvertretende Bilder für das Ferne und Fremde, das Entlegene und Vergangene entlehnen soll, muß erst hinreichend befestigt sein, bevor er zur frühesten durch eine klassische Darstellung überlieferten Kulturentwicklung eines so merkwürdigen Landes, wie es Kanaan ist, hingeführt werden darf. Aber auch der Form nach wird dem Kinde durch die biblische Erzählung im ersten Schuljahr zu viel zugemutet. Die Sprache der Bibel ist nicht die Sprache des Kindes. Unsere Kinder reden nicht im orientalischen Bilderschmuck, eine große Reihe abstrakter Begriffe ist ihnen unverständlich. Mag die Darstellungsweise der biblischen Erzählungen auch höchst einfach erscheinen, für unsere sechs- und siebenjährigen Kinder ist sie nicht einfach genug.

Wir glauben, daß auch das Hinausschieben der bibl. Geschichten auf ein halbes Jahr noch nicht ausreichend sein wird, abgesehen davon, daß der Aufbau nach den kulturhistorischen Stufen uns ein so frühes Einsetzen der biblischen Erzählungen verbietet. Wir warten daher länger mit dem Eintritt der biblischen Erzählungen, wir warten um so lieber, da denselben in der folgenden Schulzeit nicht nur hinreichender Raum gewährt, sondern ein

solcher Wert beigelegt wird, daß sie vom dritten bis zum siebenten Schuljahr als Konzentrationsstoffe den Mittelpunkt des ganzen Unterrichts (den Gesinnungsunterricht) bilden. Durch eine entsprechende Vorbereitung in den beiden ersten Schuljahren halten wir die Kontinuität der geistigen Entwicklung so weit gesichert, daß das Interesse der biblischen Erzählungen voll und ganz entgegen kommt. Wir sind der festen Überzeugung, daß mit dem späteren Einsetzen der biblischen Erzählungen für die sittlich-religiöse Bildung unserer Kinder in viel tieferer und nachhaltigerer Weise gesorgt wird, als es die bisherige Praxis mit ihren ewigen Wiederholungen, mit ihrem geisttötenden Verbalismus zu thun vermag. Wer es ernst meint mit unserer Volksschule, wird zugestehen müssen, daß die Behandlung der biblischen Geschichten auf der Elementarschule nur zu oft eine schreckliche Quälerei für Lehrer und Kinder ist. Und welche Unsumme Fleißes, Mühe und Anstrengung hat dieser Unterricht schon gekostet! Wie oft vergebens. (Dr. Rein.)

§ 36. Die Sternthaler.*)

(Märchen.)

1. Einheit.

1. Stufe (Vorbereitung). Anrufen der Kinder in ursprünglicher Ordnung, dann mit Überspringung eines und mehrerer Glieder 2c. Wer von euch hat denn eine Schwester? Wer von euch hat einen Bruder? Wer von euch hat einen Bruder und eine Schwester? Wie heißen diese? Wer von euch hat einen Vater? eine Mutter? Wie heißt dein Vater? deine Mutter? (Eltern, Geschwister.) Wer hat euch in die Schule geschickt? Warum? Was thun die Eltern, wenn ihr nach Hause kommt? (Sie sorgen für Nahrung, Kleidung, Wohnung, Gesundheit.)**) Sie haben euch lieb.

---

*) Beim Beginn des ersten Schuljahres.

**) Die Kinder werden natürlich nicht immer korrekte Antworten auf die hier gestellten Fragen geben. Die Unterrichtsbeispiele geben mehr den Gang des Unterrichts an, in praxi sind dieselben dann weiter auszuführen. D. H.

2. Stufe (Darbietung des Neuen). Erzählung, hier wie im folgenden durch darstellenden Unterricht gewinnen. Konzentrationsfragen. — „Es war einmal ein kleines Mädchen. Was es für einen Namen hatte, weiß ich nicht. Aber es war sehr gut. Es hatte auch einen guten Vater und eine gute Mutter; sie hatten es sehr lieb. Es wohnte mit ihnen zusammen, es schlief mit ihnen zusammen. Es bekam von ihnen zu essen; es bekam von ihnen Kleider und alles, was es brauchte. Da starb dem Mädchen Vater und Mutter."

3. Stufe (Verknüpfung des Gelernten unter sich und mit anderem). Dem Mädchen sind Vater und Mutter gestorben. Im Vergleich dazu sind mehrere Kinder nacheinander zu fragen, ob auch ihr Vater, ihre Mutter gestorben ist. Das kleine Mädchen wohnt nicht mehr bei seinen Eltern. Mit wem wohnst du zusammen?

Für das Mädchen können die Eltern nicht mehr sorgen. Wer sorgt aber für dich? (Die Hauptpunkte der elterlichen Fürsorge müssen hier sicher angegeben werden.)

4. Stufe (Zusammenfassung des Begrifflichen). 1. Jedes Kind giebt an: Ich wohne mit . . . zusammen. Ich heiße . . . Meine Eltern, meine Geschwister heißen . . . 2. Meine Eltern sorgen für Nahrung (Kleidung, Wohnung, Gesundheit).

5. Stufe (Anwendung des Gewonnenen im allgemeinen). Aufgaben: Ein Knabe hat den Namen eines anderen, oder die Wohnung desselben anzugeben. Was soll er nach dem Wunsch der Eltern in der Schule? 2c.

2. Einheit.

1. Stufe. Dem Mädchen sind Vater und Mutter gestorben. Sie können nicht mehr für dasselbe sorgen. Was soll denn da das arme Mädchen thun? Wer wird dem Mädchen helfen? Der liebe Gott sorgt für dasselbe.

2. Stufe. Erzählung: „Es war nun sehr arm; es hatte kein Kämmerchen mehr, um darin zu wohnen, und kein Bettchen, um darin zu schlafen; endlich gar nichts mehr, als ein Kleidchen am Leibe und ein Stückchen Brot in der Hand. Weil es nun von allen Menschen verlassen war, ging es hinaus aufs Feld und

dachte: der liebe Gott wird mir schon helfen." — Wiedererzählen auch mit dem vorhergehenden Stück. Konzentr.

3. Stufe. Wer ist jetzt der Vater des Mädchens? Der liebe Gott ist auch unser Vater.

4. Stufe. „Wir haben alle einen Vater im Himmel."

5. Stufe. Aufgabe: Wann hilft uns der liebe Gott?

3. Einheit.

1. Stufe. Wohin ist das Mädchen wohl gegangen? (Straße. Feld. Wald.) Was für Kleider hatte es denn?

2. Stufe. Erzählung: „Da kam ihm ein alter Mann entgegen, der sprach: ‚Gieb mir dein Stückchen Brot, ich bin sehr hungrig.' Da gab das Mädchen sein ganzes Stückchen Brot hin. Als das Mädchen ein Stückchen weiter gegangen war, kam ein Kind, das sagte: ‚Gieb mir dein Mützchen, mich friert's an meinen Kopf.' Da that es seine Mütze ab und gab sie ihm. Und als es noch eine Weile gegangen war, kam wieder ein Kind und hatte kein Leibchen. Da zog das Mädchen sein Leibchen aus und gab es auch noch hin. Zuletzt kam noch ein Mädchen, das hatte kein Röckchen und sprach: ‚Gieb mir dein Röckchen.' Da gab es das Mädchen auch noch weg. Endlich kam es in einen großen Wald, und es fing schon an dunkel zu werden, da kam noch ein Mädchen und bat um ein Hemdlein. Da dachte das fromme Mädchen: ‚Es ist schon dunkel; es sieht mich hier kein Mensch, ich will mein Hemdchen auch noch weggeben,' und gab es auch noch hin." — Konzentr.

3. Stufe. Hast du auch schon armen Leuten etwas gegeben? Grüßen auf der Straße, zu Hause, in der Schule.

4. Stufe: 1. „Wir sollen helfen, wenn wir auch wenig haben." 2. „Wir sollen höflich sein."

5. Stufe. Aufgaben: Was thust du, wenn du in die Schule kommst? Was thust du, wenn du einem armen Manne begegnest? ꝛc.

4. Einheit.

1. Stufe. Das Mädchen hat nun keine Kleider mehr. Wie hätte es solche bekommen können? (Kauf. Blanke Thaler.) Es hat

aber kein Geld. Ob ihm jemand helfen wird? Der liebe Gott im Himmel. Sterne.

2. Stufe. Erzählung: Und wie es so dastand und gar nichts mehr hatte, fielen auf einmal die Sterne vom Himmel und waren lauter harte, blanke Thaler. Und zugleich hatte das Mädchen ein neues Hemdchen an. Da sammelte es die Thaler hinein und war nun reich, solange es lebte."

3. Stufe. Was hat sich das Mädchen wohl für das viele Geld gekauft? Wem gehören die Sterne am Himmel? Was gehört dem lieben Gott noch? Er hilft den Menschen. Er hilft auch dir. Hast du ihm schon einmal dafür gedankt?

4. Stufe. 1. „Der liebe Gott hilft uns." 2. „Wir sollen dem lieben Gott danken."

5. Stufe. Aufgabe: Wie dankst du dem lieben Gott? (Bete am Abend, am Morgen.) Was kann dir in der Nacht geschehen? Liedchen: „Aus dem Himmel ferne" ꝛc.

Zusammenhängendes Erzählen des Ganzen. Vorzeigen des Münchener Bilderbogens. Die Kinder erklären das Bild an der Hand des Lehrers. (Rein, Das 1. Schuljahr.)

NB. Das Märchen: „Die Sternthaler," ist ausführlich behandelt in dem vortrefflichen und billigen Büchlein: Seidel, Die Behandlung deutscher Lesestücke auf der Unterstufe. 29 der schönsten und beliebtesten Gedichte, Erzählungen, Fabeln und Märchen für die Unterstufe erläutert und methodisch behandelt. 2te Aufl. Langensalza, Schulbuchhandlung von F. G. L. Greßler. Preis 90 ₰

§ 37. Die Schulstube.

(Zur Heimatskunde, resp. zum Anschauungsunterricht.)

1. Stufe. Ihr wißt schon, das kleine Mädchen wohnte mit seinen Eltern in einer Stube und schlief mit ihnen in einer Kammer. Ihr wohnt mit euern Eltern und Geschwister auch in einer Stube. Wo seid ihr aber jetzt? In der Schule. Das ist die Schulstube. In ihr wollen wir uns nun umsehen.

2. Stufe. In der Schulstube giebt's viel zu sehen. Die Dinge in der Schulstube: a) Jedes Kind nennt etwas, ganz nach freiem Belieben, ohne daß ihm irgend ein Zwang auferlegt

wird. b) Die Kinder zeigen und sprechen:*) Das ist ein Tisch, das ist ein Stuhl, das ist eine Bank ꝛc. c) Was ist das? Die Tafel. Was ist das? ꝛc.

Die Wände in der Schulstube: a) Was ist das? Eine Wand. Wo ist noch eine Wand? Wo noch eine? noch eine? b) Das ist die vordere Wand, das ist die linke (rechte, hintere) Wand. Einüben. c) An der vorderen Wand hängt die Tafel: das ist die Tafelwand. Ebenso Fensterwand, Thürwand, Kartenwand. Übungen: Zeigt die Thürwand, Fensterwand! Was ist das für eine Wand? das? Welche Wand ist rechts? links? vorn?

Decke, Fußboden. Einüben.

3. Stufe. Was ist zu Hause bei euch in der Stube? Was wird bei dem kleinen Mädchen in der Stube gewesen sein? — Habt ihr in eurer Stube auch eine Fensterwand? Thürwand? ꝛc. Wie viele Fenster hat unsere Fensterwand? Eure Fensterwand? Warum Fenster in der Stube sind, warum die Thür da ist? Warum die Stube Wände und eine Decke hat?

4. Stufe. Die Stube hat vier Wände, eine rechts, eine links, eine vorn, eine hinten. Die Stube hat eine Decke und einen Fußboden. In der Stube sind wir vor dem Regen, dem Wind, der Kälte geschützt.

5. Stufe. a) Zeigen und Nennen der vier Wände in der Richtung von links nach rechts und umgekehrt! b) Zeigen und Nennen der Dinge in der Schulstube, welche rechts (links, vorn, hinten) sind! welche an der Decke hängen, auf dem Fußboden stehen! c) Wohin wollt ihr gehen, wenn ihr draußen seid und es regnet? wenn es recht kalt ist? wenn der Wind sehr stark geht? (Rein, 1. Schuljahr.)

§ 38. Behandlung der Zahl 3.

Von Dr. Karl Just.

Ziel. Wie viele Leute gab es im Hause des Sternthalermädchens (1. Märchen), als Vater und Mutter noch lebten?

---

*) Es wird von Anfang an auf laute, reine und deutliche Aussprache in ganzen Sätzchen gehalten.

Klarheit (Analyse und Synthese 1). Da war zuerst der Vater (1), dann die Mutter (1 + 1), zuletzt das fromme Mädchen (2 + 1). Zusammen waren es also drei (3).

Nun starb aber der Vater (3 — 1), da blieben Mutter und Tochter über, dann starb auch die Mutter (2 — 1), da war das Mädchen allein. Zuletzt ging auch das Mädchen fort (1 — 1), da war niemand mehr im Hause.

Nachdem das Zählen, Addieren und Subtrahieren bis zur 3 an den Gliedern der Familie mit Hilfe der Kopf- oder Kugelmaschine eingeprägt worden ist, folgt

Association 1. Es werden associierende Übungen mit Stäbchen, Würfeln des Baukastens, Kieselsteinen und Zahlpfennigen vorgenommen.

Legt 1, 2, 3 Stäbchen!

Nehmt von 3 Stäbchen 1, 2, 3 weg! u. s. w.

Synthese 2. Daran schließen sich Multiplikations- und Divisionsübungen:

Klatscht einmal in die Hand, 2 mal, 3 mal!

$1 \times 1,\ 2 \times 1,\ 3 \times 1.$

Hebt den Arm 1, 2, 3 mal!

Zeigt auf einmal 3 Finger,

" " " 2 "

" " " 1 "

$1 \times 3,\ 1 \times 2,\ 1 \times 1.$

Legt 3 Zahlpfennige auf 3 Häufchen,

" 3 " " 2 " (1 bleibt Rest)

" 3 " " 1 "

3 : 3, 3 : 2, 3 : 1 c oder $1/_3$ von 3)

$1/_2$ von 3)

Legt 2 Zahlpfennige auf 2 Häufchen,

" 2 " " 1 "

2 : 2, 2 : 1, $1/_2$ von 2)

Association 2. Zeigt auf einmal 3 Stäbchen,

" " " 2 "

" " " 1 "

3 Knaben kommen vor und teilen sich in diese drei Kastanien!

System. Die Reihen, welche sich so ergeben haben, sind systematisch geordnet folgende:

1 2 3	3 2 1	1 × 1	1 × 3	3 : 3	2 : 2	1 : 1
1 + 1	1 + 2	2 × 1	1 × 2	3 : 2	2 : 1	
2 + 1		3 × 1	1 × 1	3 : 1		
3 — 1	1 — 1					
2 — 1	3 — 2					
1 — 1.						

Methode. Nun folgen, damit die geschlossenen und bis jetzt im Zusammenhang dargestellten Reihen auch freie Anwendung finden und besonders mit den Lebensverhältnissen der Kinder verbunden werden, methodische Übungen.

Nenne mir 3 Knaben!

Wer von euch hat drei Geschwister, oder 2? Oder nur 1 Bruder? 1 Schwester?

Wenn ich 3 Pfennig habe und ich schenke einem armen Manne 1 Pfennig?

Aber wenn ich 2 davon verschenke? Oder alle 3?

Nenne mir, was du 2 mal an dir hast! 2 Augen, 2 Ohren 2c.

Und was nur einmal?

Was ist hier im Zimmer 2 mal vorhanden? 2 Thüren, 2 Tafeln u. s. w.

Was 3 mal? 3 Tische, 3 Schränke u. s. w.

Und 1 mal? 1 Ofen, 1 Katheder.

Wenn die Mama 3 Birnen hat und verteilt sie unter 3 Kinder, wieviel bekommt jedes?

Mit Leichtigkeit werden die Schüler bald selbst dergleichen Aufgaben bilden und einander aufgeben, wodurch die Selbstthätigkeit, auf die im Unterrichte viel ankommt, außerordentlich gefördert wird.

Zu mündlichen und schriftlichen Aufgaben eignen sich noch folgende:

Wieviel muß noch zur 2 kommen, damit es 3 wird?

" " von 3 hinweg, " " 1 "

Vor der 3 kommt?	Wie oft ist 1 in 3 enthalten?
Nach der 1 kommt?	„ „ „ 1 „ 2 „
Zeigt mir den 1. Knopf!	Die Hälfte von 2?
„ „ „ 2. „	$^1/_3$ von 3? $^2/_3$ von 3?
„ „ „ 3. „	$1 + 1 + 1 - 2$?
$3 = 1 + 1 + 1$	$3 \times 1 - 1$?
$3 = 2 + 1$	$3 : 3 + 2$?

Zu der Unterhaltungsstunde, beim Spaziergang oder Spiel können den Kindern Abzählreime mitgeteilt werden, die das Zählen unterstützen. Z. B.:

1, 2, 3,
bicke, backe, bei,
bicke, backe, Birnestiel
sitzt a Männel auf der Mühl,
hat a schiefes Mützel auf,
hüb'n und drüb'n 'ne Feder drauf,
wer der größte Schelm ist?
der bist du!

(Jahr. d. V. f. w. Päd. IX.)

NB. Der Zahlenraum von 1 bis 10, welchen die Herbartianer für das erste Schuljahr vorschreiben, ist recht praktisch und gründlich behandelt in: Seidel, Der Rechenunterricht im ersten Schuljahr. 2te verbesserte und vermehrte Auflage. Schulbuchhandlung von F. G. L. Greßler, Langensalza. Preis 75 ₰

Prof. Körner nennt das Büchlein ein Meisterwerk.

b) Für die Mittelstufe.

§ 39. Ruth.

(Methodische Bearbeitung für das 4. Schuljahr.)

Jede Lehrstunde beginnt mit der Stellung der **Aufgabe**. Diese lautet in unserem Falle: Ich will euch erzählen, wie zur Richterzeit eine Frau aus ihrer Heimat fortzieht und nach zehn Jahren wieder zurückkommt.

Nachdem die Aufgabe von den Kindern wiederholt worden ist, eröffnet der Lehrer die **analytische Besprechung**. Warum, beginnt

er die Unterredung, mag die Frau, von der wir heute hören wollen, ihre Heimat verlassen haben? Die Kinder stellen Vermutungen an. Vielleicht, so sprechen sie, trieb sie, wie Jakob, die Sehnsucht nach einem lieben Verwandten, der im fernen Lande weilte; vielleicht zog sie, wie der Vater unserer Mitschülerin N., fort, um in der Fremde leichter ihr Brot verdienen zu können. Vielleicht, fügt eine andere Schülerin hinzu, war in den Kriegen der Richterzeit ihr Häuschen verbrannt, ihr Feld verwüstet worden und sie hatte nun nichts mehr, konnte auch nichts verdienen, weil die anderen Leute selbst verarmt waren. Dies alles ist möglich, sagt der Lehrer, aber wir wissen nicht, was das Rechte ist. Dies muß uns die Geschichte zeigen. Was wollen wir also von ihr erfahren? Wir wollen wissen, sprechen die Kinder, (1.) w a r u m d i e F r a u f o r t z o g. — Ob sie wohl allein fortgezogen ist? fragt der Lehrer weiter. Und die Schülerinnen antworten: Gewiß nicht! Da wäre sie ja im neuen Lande noch schlimmer daran, wie im alten. Da ginge es ihr wie dem verkauften Joseph: sie hätte niemand, der sie liebt, der sie pflegt, wenn sie alt oder krank wird. Sie wird auch, bemerkt ein anderes Kind, die Reise nicht allein machen können, weil das Reisen damals viel gefährlicher war als jetzt. (Wieso?) Sie wird darum ihren Mann, ihren Bruder, ihre Söhne mitgenommen haben. Sie zog vielleicht, wie Jakob, aus mit ihrem ganzen Hause. Die Geschichte wird uns schon drüber unterrichten, meint der Lehrer. Was wollen wir also noch von ihr erfahren? Wir wollen wissen, sagen die Kinder, (2.) o b d i e F r a u a l l e i n f o r t z o g. — Aber, fährt nun der Lehrer fort, in unserer Aufgabe wird uns schon gesagt, daß die Frau nicht in der Fremde bleibt. Warum mag sie zurückgekehrt sein? Die Kinder geben an: Vielleicht war ihr im neuen Lande das Glück nicht günstiger als im alten. Sie kommt darum wieder, wie N. N. in unserem Orte, der auch in der Fremde keine passende Arbeit gefunden. Vielleicht sind die gestorben, welche sie besuchen wollte, oder die, mit denen sie auszog, so daß sie nun einsam und verlassen unter einem fremden Volke ist. Es kann ihr aber auch gut gegangen sein, spricht eine Schülerin. Sie kommt zurück mit dem, was sie erworben hat, will nun ihr Häuschen wieder aufbauen und den Abend

ihres Lebens in der Heimat zubringen. — Ob sie allein wiederkehrt? fragt der Lehrer weiter, und die Kinder sagen: Vielleicht hat sie in der Fremde Menschen kennen gelernt, die ihr jetzt in Liebe zugethan sind und aus Liebe zu ihr sie in die Heimat begleiten, vielleicht kommt sie allein, allein, weil die starben, welche mit ihr auszogen, oder weil niemand sie lieb hatte. Welche Frage soll uns also noch von der Geschichte beantwortet werden? (3.) Wie und warum kommt die Frau zurück? Die Kinder fassen nun, am Schluß der analytischen Betrachtung, das Besprochene noch einmal an der Hand der aufgeworfenen drei Fragen zusammen, dann leitet der Lehrer über zur **Synthese** (Darbietung des Neuen). Ich will auch jetzt eure Fragen beantworten, sagt der Lehrer, und erzählt den 1. Teil der Geschichte. Nachdem dann konstatiert ist, welche Fragen uns durch diesen Teil der Geschichte beantwortet worden sind, wird das Dargebotene mit einer passenden Überschrift versehen und von einigen sich meldenden Schülerinnen nacherzählt. Wenn sodann von anderen Kindern, im Notfalle vom Lehrer, das Weggelassene ergänzt, das falsch Wiedergegebene berichtigt worden ist, leitet der Lehrer über zur sachlichen Besprechung. „Hier wird gemeinsam gesucht, gefunden und hinzugefügt, was zur Beleuchtung und Erhellung der Geschichte oder einzelner Scenen derselben beitragen kann.“ So wird die Teurung im Lande Kanaan nebst ihren Ursachen und Folgen geschildert, der Auszug der vier Personen, ihr Abschied von der Heimat mit seiner Wehmut und seinen Hoffnungen beschrieben. Wir sehen im Geiste den Vorbereitungen der Scheidenden zu, wir nehmen mit ihnen Abschied, wir begleiten sie auf der Reise (Karte) und ziehen mit ihnen im Moabiterlande ein. Weiter wird dann der Tod Elimelechs und seine Folgen für die Familie, die Freude Naemis, als ihre Kinder einen eigenen Haushalt gründen, der Schmerz der alten Frau über das Hinscheiden der blühenden Söhne durchgesprochen und die Gründe genau dargelegt, die Naemi zur Rückkehr bewegen. Die Worte: „Der Herr thue an euch Barmherzigkeit, wie ihr an mir und an den Toten gethan habt,“ geben Veranlassung, Ruth und Arpa näher ins Auge zu fassen. Worin, fragt der Lehrer, mag die Barmherzigkeit beider bestanden haben? und die Kinder geben an,

wie Arpa und Ruth wohl rechte Frauen gewesen sein mögen, wie sie die alternde Naemi unterstützt, die Kranken gepflegt haben werden. — Hier schließt die Besprechung des 1. Teiles, aber schon schwebt den Kindern eine neue Frage auf den Lippen: Werden wohl Arpa und Ruth umkehren? — Ehe wir aber zur Beantwortung dieser Frage schreiten, wird noch einmal der 1. Teil der Geschichte mit Einflechtung alles dessen, was die Besprechung geliefert hat, nacherzählt.

Nachdem dies geschehen ist, spricht der Lehrer: Was möchten wir wohl nun von der Geschichte wissen? Die Kinder sagen: Wir wollen erfahren, ob Arpa und Ruth umkehren. Ob sie es wohl thun? fragt der Lehrer; und eine Schülerin giebt an: gewiß werden die beiden Frauen umkehren! Sie hätten ja sonst ihre Heimat, ihre Eltern und Freundinnen verlassen müssen, und wenn die alte Naemi gestorben war, standen sie allein unter fremden Menschen im fremden Lande. Andere Kinder sind entgegengesetzter Meinung. Sie sprechen: Arpa und Ruth werden nicht umkehren. Wer sollte denn für Naemi sorgen und arbeiten, wer sollte sie pflegen im Alter und in Krankheit? Gewiß haben Arpa und Ruth die Naemi lieb — dann aber lassen sie dieselbe nicht allein in ihrer Armut. — Wir wollen sehen, wer von euch recht hat, meint der Lehrer und erzählt, nachdem noch einmal die zu beantwortende Frage klar ausgesprochen worden ist, den 2. Teil der Geschichte. Das Verfahren ist hier dasselbe, wie beim 1. Teile. Bei der sich an die Wiedergabe der Kinder schließenden Besprechung wird von diesen die Freude Naemis über den Entschluß der Ruth und der Einzug in Bethlehem mit seinen widerstreitenden Gefühlen geschildert, insbesondere aber (veranlaßt durch die Worte: Voll zog ich aus ꝛc.) ein Vergleich zwischen Auszug und Heimkehr angestellt. An der Seite ihres Mannes und ihrer blühenden Söhne, geben die Mädchen an, voll von frohen Hoffnungen auf bessere Tage zog sie aus — ihrer Söhne und ihres Gatten beraubt kehrt sie wieder, enttäuscht und ärmer als zuvor. Hierauf wird der 2. Teil mit allen Resultaten der Besprechung erst allein, dann im Zusammenhang mit dem 1. Stück von den Kindern wiederholt und fest eingeprägt. Sodann leitet der Lehrer die Besprechung über zum 3. Teile durch die Wendung:

Wie aber wird es Ruth und Naemi im Lande Kanaan ergehen? Die Kinder sprechen: Gewiß nicht gut. Die Frauen waren ja arm zurückgekommen, sie mußten sich so ihr Brot durch ihrer Hände Arbeit verdienen. Andere Schülerinnen sagen: Es wird Naemi nicht schlecht gegangen sein. Ruth hat gewiß für sie fleißig gearbeitet, so daß sie nicht Mangel leiden mußte. Die Bekannten und Verwandten werden Naemi besucht, getröstet und unterstützt und der liebe Gott wird sie auch nicht verlassen haben.

Nachdem die Vermutungen noch einmal zusammengefaßt worden sind, wird das letzte Stück der Geschichte dargeboten, mit der Überschrift versehen, nacherzählt und besprochen. Bei der Besprechung schildern die Kinder die Thätigkeit Ruths im Sonnenbrande, wie sie — die meisten kennen es aus eigener Erfahrung — sich tausendmal bücken muß, um einen Arm voll Ähren nach Hause bringen zu können, sie beschreiben die Freude der Ruth und Naemi über die Erleichterung der Arbeit und die reiche Ausbeute, über das Wiederfinden eines lieben Verwandten und die endliche Heirat.

Nachdem nun auch der letzte Teil der Geschichte erst allein, dann mit den vorhergegangenen unter einer Gesamtüberschrift vereinigt wiedergegeben und eingeprägt worden ist, gehen wir über zum 2. Teile der Synthese, zur **ethischen Besprechung.** Wie kam es denn, sagt der Lehrer, daß der reiche Boas die arme Ährenleserin zur Frau nahm? Er wußte, sprechen die Kinder, was Ruth an Naemi gethan hatte. Er hatte wohl gehört, wie sie ihre Schwiegermutter schon im Moabiterlande gepflegt und unterstützt, wie sie Heimat und Vaterhaus verlassen hatte, nur um die alte, hilflose Frau nicht allein zu lassen in ihrer Armut. Er hatte gesehen, wie sie froh und freudig für Naemi arbeitete, wie sie demütig und bescheiden sich auch geringer Arbeit nicht schämte, wie sie dankbar war für jede Freundlichkeit. Dies hatte dem Boas gefallen, wie es uns gefällt und er mochte wohl denken, wenn Ruth eine so gute Tochter ist, wird sie dir auch eine rechte und brave Frau sein. — War aber, fährt der Lehrer fort, es wirklich etwas so Edles und Schönes, was Ruth gethan hatte? Ja, sagen die Schülerinnen, es war etwas Rechtes und Großes, was sie that! Sie hätte es ja

machen können wie Arpa! Sie hätte umkehren können! Sie giebt aber freudig die Heimat mit allen ihren Freuden auf um der Naemi willen. Sie dachte nicht an sich, nicht an die Arbeit und Mühe, die ihrer warteten, nicht daran, daß sie später einmal allein stehen würde im fremden Lande, daß sie im Vaterlande ein ruhiges, glückliches Leben führen könnte; sie dachte nur an die alte Naemi, die ohne sie noch ärmer, noch hilfloser wäre. Ihr will sie treu bleiben, in guten wie in bösen Tagen. Das muß uns an Ruth gefallen, das war etwas Schönes und Wohlgefälliges. — Was mag aber, fragt der Lehrer weiter, Ruth so fest an Naemi gebunden haben? Das Mitleid war es, meint ein Kind. Ruth sah die Armut und Hilflosigkeit der Naemi und nahm herzinnig teil an ihrem Geschick. Es war auch die Dankbarkeit, fügt ein anderes Kind hinzu. Naemi hatte sie, die Heidin, den lieben Gott kennen gelehrt, so daß sie nicht mehr Steinbilder anzubeten brauchte: Der Gott Israels, der Gott Naemis war auch ihr Gott geworden. Und auch die Liebe hat sie bewogen, bemerkt ein anderes Mädchen. Naemi hatte gewiß Ruth recht lieb gehabt, lieb wie ihr eigenes Kind, Ruth hatte sie dafür wieder lieb wie ein Kind seine Mutter. (Zusammenfassung: Woraus erklärt sich also die Treue der Ruth?) — War denn, führt sodann der Lehrer die Unterredung weiter, Boas auch der rechte Mann für Ruth? Die Kinder geben an: Er war ja ein frommer Herr, das sehen wir aus dem Segensgruße, mit dem er aufs Feld tritt, er war auch ein mitleidiger und barmherziger Mann (das sehen wir ....) und hatte Wohlgefallen am Rechten und Guten, denn er freut sich über Ruths Treue und will sie ihr vergelten. So hatte, spricht der Lehrer, der liebe Gott die treue Rut reich belohnt. Inwiefern? Er hatte ihr einen guten und frommen Mann beschert, an dessen Seite sie nun ein frohes und glückliches Leben führen konnte. Nun vermochte sie auch ihre alte Schwiegermutter zu sich zu nehmen und sie leicht und besser zu pflegen als früher. — Und wie wird es im Herzen Ruths ausgesehen haben? Ruth wird glücklich gewesen sein, sagen die Kinder. Sie hatte ja dem lieben Gott recht gedient, hatte Liebe und Barmherzigkeit geübt, ohne an sich zu denken. Ist denn aber, fragt der Lehrer weiter, ein fröhliches,

glückliches Herz etwas wert? Es ist, sagen die Schülerinnen, das Beste was es auf der Welt giebt. Wer ein solches Herz hat, der ist reich und wenn er sonst ganz arm wäre. Das haben wir schon aus den Geschichten von Moses gelernt.*)

Hiermit ist die ethische Besprechung abgeschlossen. Ehe aber zur nächsten Stufe übergegangen wird, erfolgt noch eine Zusammenstellung der ethischen Urteile über die Personen der Geschichte. Diese Zusammenstellung geschieht auf Grund der Handlungen und so, daß sich Charakterskizzen ergeben.

Nun schreitet der Unterricht fort zur 2. Stufe, zur **Association.** Wir haben, sagt der Lehrer, schon Leute kennen gelernt, die ebenso treu waren wie Ruth. Die Kinder nennen Moses. Auch Moses, geben die Schülerinnen an, war treu wie Ruth. Er vergaß im Glück, im Königsschlosse sein armes Volk nicht, er hielt zu ihm in der Not wie Ruth zur Naemi. Er hielt treu zu seinem oft irregeleiteten Volke in der Wüste und ließ sich durch nichts von seiner Treue abbringen. (Beispiele.) Erst der Tod schied ihn von seinem Volke. Ward auch dem Moses ein solch schöner Lohn für seine Treue? fragt der Lehrer, und die Kinder sagen: Gott hatte, wie an Ruth, so auch an Moses Wohlgefallen. Er nannte ihn seinen Knecht, redete mit ihm, wie ein Vater mit seinem Sohne, und segnete all sein treues Wirken. Er schenkte ihm, wie der Ruth, die Liebe der Seinen (Trauer Israels um Moses)**) und Frieden und Ruhe des Herzens (Nachweis), so daß er trotz Mühen und Plagen ein glücklicher Mensch war. Und warum, fragt der Lehrer nochmals, ward Ruth und Moses solch hoher Lohn zu teil? Gott schenkte, antworten die Schülerinnen, beiden die Liebe der Ihren und Frieden und Ruhe des Herzens, weil sie treu waren und sich durch nichts von dieser Treue abbringen ließen. Wird Gott, fährt der Lehrer fort, nur diesen beiden Menschen also lohnen? Er wird, sprechen die Kinder, jenen schönen Lohn allen denen geben, die so

*) „Wie Moses stirbt."

**) Der Vergleich zwischen Ruth und Moses wird an der Hand der Thatsachen geführt.

handeln wie Ruth und Moses: beschützt er doch auch alle, die ihm so vertrauen wie Abraham. —

Was haben wir also — und damit kommen wir zur 3. Stufe, zum **System** — aus der Geschichte von Ruth gelernt? Wir haben gelernt, sagen die Mädchen: Wer so treu ist wie Ruth, der gefällt Gott wohl, dem schenkt er das Beste, was es im Leben giebt: ein fröhliches, glückliches Herz und die Liebe der Seinen. Dieses aber, wie wir so miteinander gefunden haben, spricht der Lehrer, sagt Gott selbst in einem Spruche. Da spricht er davon, wie er dem Treuen das Beste — die Krone des Lebens — geben will. Er sagt Offenb. Joh. 2, 10: Sei getreu bis in den Tod, so will ich dir die Krone des Lebens geben.

Nachdem die Kinder ausführlich nachgewiesen haben, inwiefern sich dieser Spruch aus der Geschichte Ruths ergiebt, tragen sie ihn in das für die Resultate des Gesinnungsunterrichts bestimmte Heft ein und zwar unter der (von ihnen vorher festgesetzten) Rubrik: „Wie wir gegen andere Menschen sein sollen.“ *) — Daß der Spruch auch unter die Rubrik: „Wie wir gegen Gott sein sollen“ gehört, wird später nachgewiesen.

Nun wendet sich der Lehrer der letzten Stufe zu, der **Methode**. Können denn auch wir, leitet er die Besprechung weiter, dieser Krone teilhaftig werden? Auch uns, antworten die Kinder, wird der liebe Gott die Krone des Lebens (d. i.) geben, wenn wir nur so treu sind wie Ruth. Könnt aber auch ihr treu sein? Auch wir, sagen die Kinder, können Treue zeigen. Wenn unsere Eltern alt geworden

*) Die betreffende Seite sieht in den Heften der Schülerinnen des Verfassers so aus:

Wie wir gegen andere Menschen sein sollen.

1. Sei friedfertig wie Abraham. (Selig sind die Friedfertigen.)
2. Werde nicht zornig wie Kain und Moses. (Des Menschen Zorn thut nicht ....)
3. Nimm dich der Schwachen an wie Moses. Thue Deinen Mund auf für die Stummen ....)
4. Vergiß Deine Toten nicht, wie die Israeliten den Moses nicht vergaßen. (Begrabe Deine Toten nur in Dein Herz hinein ....)
5. Sei treu wie Ruth. (Sei getreu bis an den Tod ...) u. s. w.

sind und nichts mehr verdienen können, sollen wir sie nicht verlassen, wir sollen für sie sorgen und arbeiten, wie Ruth für Naemi. Wenn Eltern oder Geschwister krank darniederliegen, sollen wir sie warten und pflegen — mag es immerhin auch eine böse, ansteckende Krankheit sein: Der liebe Gott wird uns schon behüten, daß wir nicht auch krank werden, und wenn wir einmal groß geworden sind, sollen wir auch so treu zu unserm deutschen Volke halten, wie Moses zu den Israeliten. (Ans Vaterland, ans teure .....)

Zur Anwendung des erworbenen Materials dienen noch folgende Fragen:

1. Kam Naemi wirklich leer nach Hause? (Wert der Treue! — Ein treuer Freund ist ein großer Schatz.) cf. Ziller: A. Päd. 1884. pag. 325.
2. Inwiefern hielt Ruth das 4. Gebot?
3. Was will das 4. Gebot sagen, wenn es daran erinnert, daß es guten Kindern auf Erden wohl geht?
4. Inwiefern paßt auch der Spruch: „Selig sind die Barmherzigen" zu Ruths Geschichte?

Verknüpfung mit anderen Fächern.

Deutsch: Aufsatz: Ruths Treue. Lesen: Die Freundschaft (von Claudius).

Singen: Üb' immer Treu' und Redlichkeit.

Naturkunde: Die Ernte.*)

(Von Jul. Tischendorf, Erziehungsschule.)

§ 40. Die Hochzeit zu Kana.

(Für das 5. Schuljahr.)

Ziel: Jesus wird zu einer Hochzeit eingeladen.

1. Stufe. Paßt das zusammen, Jesus und eine Hochzeit? Wir denken uns freilich den Herrn als ernsten Prediger, der stets mit ernster Miene bei den ernsten Leuten weilt, der die Sünder ermahnt und warnt, die Betrübten tröstet und die Kranken gesund macht — und nicht unter essenden, trinkenden und scherzenden Menschen; aber

---

*) Die Geschichte wurde im August behandelt.

wenn er von guten und frommen Leuten eingeladen wird, so wird er sie nicht beleidigen wollen durch Zurückweisung und er wird auch nicht böse sein über die Fröhlichkeit der Hochzeitsgäste, die mit Jubel genießen, was Gott dem Menschen zum Genuß gegeben; er will ja überhaupt den Menschen Freude (frohe Botschaft) bringen.

Er folgt also der Einladung. Er bleibt mehrere Tage bei den fröhlichen Hochzeitsleuten. Hochzeitsfeier: sieben Tage, viele Gäste, Speisemeister, Weinvorrat, Wasservorrat in großen Steinkrügen zum Waschen der Hände vor und nach der Mahlzeit. Weinmangel. Verlegenheit der Gastgeber. Was wird Jesus denken und thun, wenn er das merkt?

2. Stufe. a) Joh. 2.

Die Mutter merkt die Verlegenheit und teilt das ihrem Sohne mit. In ihren Worten liegt der Glaube: Du kannst helfen, und die Bitte: Hilf. Jesus antwortet nicht ja und nicht nein (oder beides), er wird handeln, wenn die von ihm bestimmte Zeit gekommen ist, und zwar aus freien Stücken ohne jemandes Bitte und Wunsch. Das glaubt auch die Mutter, daher ihr Befehl an die Diener. Jesus hilft zur rechten Zeit, indem er die Wassermenge (das Maß ist größer als unseres) in herrlichen Wein verwandelt. Wie groß mag die Verwunderung und Freude der Gäste gewesen sein, als sie durch die Diener und den Speisemeister von der wunderbaren That hören! Nun können sie noch ein paar Tage zusammen bleiben und fröhlich sein, nun merken sie erst, was für ein hoher Gast in ihrer Mitte geweilt. Denn solche Wunder kann nur Gott thun und, wem er die Kraft dazu verliehen. So offenbart Jesu, der seither nur seine Niedrigkeit gezeigt (geringer Stand, bescheidenes Auftreten, unscheinbares Aussehen), seine göttliche Würde und Herrlichkeit. Die Jünger nehmen die beste Erinnerung von der fröhlichen Hochzeit mit, den Glauben: Unser Meister ist der verheißene Messias.

b) Jesus nimmt gern teil an den Freuden und Festen guter Menschen, er gönnt ihnen die Genüsse, die ihnen der gütige Gott beschert hat, er verbittert sie ihnen nicht durch Tadel oder Bußpredigt oder Teilnahmlosigkeit. Alles zur rechten Zeit und am

rechten Ort. Er will zwar den Menschen eine neue, höhere Freude (an der Gnade Gottes und an der durch Reue und Besserung zu gewinnenden Herzensreinheit) bringen, aber er zerstört deshalb nicht die alte Freude an den gottverliehenen Gütern, sondern er heiligt sie durch seine Gegenwart nnd die Hinlenkung der Gedanken der Genießenden auf den Geber aller Güter. Wie sehr er sich über die rechte Freude freut, zeigt er dadurch, daß er die Freude der Hochzeitleute durch das freundliche Wunder noch erhöht und verlängert.

Die Wundermacht Jesu ist ein äußeres Zeichen und Zeugnis, daß Gott mit ihm und er mit Gott ist; seine eigentliche Herrlichkeit liegt in der Reinheit und Göttlichkeit seiner Person und seines Herzens.

3. Stufe. **a)** Aus dem Vergleich der wunderbaren Weinverwandlung mit dem wunderbaren Fischzug und mit den übrigen bekannten Thaten Jesu ergiebt sich die Erkenntnis. Auch was Jesus selbst thut (nicht blos was an dem Kinde Jesus geschah), seine eigenen Wunder- und Heilandswerke bezeugen, daß er der Sohn Gottes ist. Ein noch viel größeres Wunder als die Verwandlung des Wassers in den sechs Krügen in Wein ist die auch von Jesus bewirkte Verwandlung der bösen und gottlosen Gedanken in Millionen Herzen in gute und fromme Gedanken und die hierdurch gewirkte Verwandlung des Sündenelends in Segen und Freude. Diese Verwandlung geht ohne Ende vor sich; auch wir nehmen an ihr und ihrer Freude teil. Joh. 3, 36.

b) Denkt, Johannes der Täufer wäre auch zu der Hochzeit eingeladen worden. Die Schüler schließen aus der ihnen bekannten Lebensweise und Lebensanschauung Johannes (cfr. Matth. 11, 18 f.), daß er wohl schwerlich gekommen wäre, oder daß er die Gelegenheit zu einer Bußpredigt benutzt hätte. Er will eben nichts von der irdischen Freude wissen, er haßt und verachtet sie, weil er fürchtet, daß sie den Menschen zur Eitelkeit, Genußsucht und Gottlosigkeit verführt, und weil er denkt, daß dem Frommen nur Ernst und Trauer ziemt, und daß nur Weinen und Klagen, Not und Entbehrung zu Gott führen; er möchte die Erde zu einem Klagehaus machen. Jesus dagegen hält die Freude nicht für eine Sünde, sondern am

rechten Ort und zur rechten Zeit für erlaubt und gut; er nimmt ja teil an der Freude, freut sich mit den Fröhlichen und vermehrt noch die Freude. Er denkt: Was Gott zum Genuß beschert hat, das sollen die Menschen auch schmecken und genießen (sonst hätte ihnen Gott weder die genießenden Sinne noch die genießenden Dinge gegeben), aber sie sollen beim Schmecken auch an den denken (den sehen), dessen Freundlichkeit ihnen die Genüsse gewährt. Dann führt der mäßige Genuß irdischer Dinge nicht von Gott ab, sondern zu ihm hin.

So heiligt der Herr auch die irdische Lust als ein Erziehungsmittel zur Gottseligkeit und macht für diejenigen, die auch noch die höhere Freude des Evangeliums im Herzen tragen, die Erde zu einem Freudenhaus.

Auch uns giebt er hier durch sein Vorbild das Recht, uns zu freuen, die Mahnung, uns mitzufreuen mit den Fröhlichen, und die Aufgabe, allenthalben Freude zu bewirken und zu mehren und möglichst viel Leid und Verlegenheit in Freude zu verwandeln. (Konkrete Ausführung.)

4. Stufe. Joh. 5, 36. Die Werke, die ich thue, zeugen von mir, daß mich der Vater gesandt hat.

Ps. 34, 9. Schmecket und sehet, wie freundlich der Herr ist, — Wiederholung: Freuet euch mit den Fröhlichen . . . Geteilte Freude ist doppelte Freude. Passend ist auch: 1 Kor. 10, 31.

5. Stufe. Hat Christus auch an dir ein Werk gethan, durch das er sich als den Sohn Gottes erweist? Paßt der Spruch: Schmecket und sehet . . . auch auf die armen Christen? — Wie können wir im kleinen die Verwandlungswunder Jesu (Bös in Gut, Leid in Freud') nachahmen? — Wo der Herr Jesus zu den Freunden der Menschen eingeladen wird, da verwandelt er immer noch Wasser in Wein (Nachweis). Bedeutung des Tischgebets: Komm, Herr Jesus, sei unser Gast . . . Wann und wie können wir uns heute noch zu Gottes Ehre freuen? (Geburtstag, Erntefest, Sedantag, Weihnachtsfest.)

Zur Erklärung und Anwendung: 1 Kor. 10, 31; Ps. 126, 5. Das Gedicht von Spitta: „Mein Stund' ist noch nicht kommen…“

Zur Anwendung: Christus hat uns ein Vorbild . . . Wir haben geglaubet . . . Danket dem Herrn . . . Lobe den Herrn, der deinen Stand . . . Nun danket alle Gott . . . Wohlzuthun und mitzuteilen . . . rc. (Von R. Staude, Präparationen z. d. bibl. Gesch.)

§ 41. Jung Siegfried von L. Uhland.

Eine methodische Einheit für den propädeutischen Geschichtsunterricht.

Ziel. Lehrer: Wir wollen in diesem Jahre von deutschen Helden erzählen; zunächst von einem, der schon als Knabe gern ein Ritter sein wollte!

Analyse. Die Schülerinnen wiederholen nun das Ziel, vor allem das letztere. Da sie von den Vorjährigen mit Freude erfahren haben, daß in dieser Klasse die schöne Siegfriedsgeschichte erzählt wird, so schieben sie bei der Angabe des Zieles von selbst den Namen ein und sagen etwa: Wir wollen erzählen lernen, wie der junge Siegfried so gerne ein Ritter werden wollte.

Von Rittern habt ihr aber schon in der vorigen Klasse erzählt, von Rittern, die sich nicht ferne von hier aufgehalten, Thaten vollbracht haben und gestorben sind: es sind das die ritterlichen Landgrafen Thüringens: — Ludwig der Springer (c. 1050), Ludwig der Eiserne (c. 1150), Hermann, unter welchem der Sängerkrieg stattfand, und sein Sohn Ludwig der Fromme, der Gemahl der heiligen Elisabeth (c. 1200).

Die Geschichten derselben werden mit Bezug auf die Apperception der Siegfriedssage*) wiederholt. Ludwig der Springer saß auf der Burg Giebichenstein bei Halle gefangen, aus welcher er sich nur durch einen Sprung in die Saale rettete. Durch List wußte er sich den Wartberg bei Eisenach anzueignen, auf welchem er in teuerer Zeit die schöne Wartburg aufführte. Hier residierte er, sowie die auf ihn folgenden Landgrafen. Er gründete auch Reinhardsbrunn bei Friedrichroda, wo er und die Landgrafen von

*) Ein Unterschied zwischen Sage und Geschichte wird im Unterrichte auf dieser Stufe noch nicht gemacht; höchstens, wenn die Kinder von selbst darauf kämen.

Thüringen begraben liegen. — Hier und auf der Wartburg waren viele Mädchen gewesen. An das, was sie dort gesehen und erfahren haben, wird erinnert und hauptsächlich das, was sich direkt auf das Rittertum bezieht, zusammengestellt. Daselbst haben sie vollständige Ritterrüstungen gesehen: den Kopf des Ritters bedeckt der Helm, das Gesicht das Visier, die Brust der Panzer oder Harnisch, die Arme das Armzeug, die Hände die Handschuhe mit den Stulpen. Am linken Arme tragen sie den Schild, mit der Rechten führen sie das Schwert oder die Lanze. Die Beine sind durch die Beinschienen geschützt und hinten an den Schuhen haben sie Sporen u. s. w.

Ludwig der Eiserne verirrte sich auf der Jagd im Thüringerwalde und fand endlich sein Nachtlager in der Waldschmiede bei Ruhla, in welcher er hart geschmiedet wurde. Nachher brachte er die harten und widerspenstigen Edelleute seines Landes zum Gehorsam, indem er sie vor den Pflug spannte und mit ihnen den „Edelacker" bei Freiburg an der Unstrut aufackerte u. s. w.

Jetzt aber (das Ziel wird wiederholt) wollen wir einen anderen Helden kennen lernen und zwar: wie Siegfried die Zeit nicht erwarten konnte, bis er das Ritterschwert erhielt.

Synthese: Das Uhlandsche Gedicht Jung Siegfried wird nun zuerst vom Lehrer nach Hartungs Leseregeln (vgl. Jahrb. f. w. Päd. XII, XIII und XV nebst den Erläuterungen dazu) abschnittsweise vor- und dann von den Schülerinnen nachgelesen.

Jung Siegfried.

1. Jung Siegfried war ein stolzer Knab',
Ging von des Vaters Burg herab.

2. Wollt rasten nicht in Vaters Haus,
Wollt wandern in alle Welt hinaus.

Nachdem das Lesen richtig eingeübt, wird der Inhalt der Strophen von den Schülerinnen etwa so angegeben:

Siegfried war ein stolzer Knabe. Seine Jugendzeit verlebte er auf der Burg seines Vaters. Hier hat er sich sicherlich schon als Knabe an den Ritterspielen vergnügt und darin geübt. Zu

Hause hielt es ihn aber nicht lange. Er wollte hinaus in die Fremde ziehen.

Diese Inhaltsangabe kann in der Form des darstellenden Unterrichts (vgl. Ziller, Vorlesungen S. 170 unten, und Jahrb. f. w. Päd. XIII. S. 272 nebst den Erläuterungen dazu) etwa ergänzt und erweitert werden: Ihr könnet nun leicht denken, Siegfried habe auf einer Burg in unserer Nähe, an der Werra vielleicht, oder gar auf der Wartburg gewohnt? Dem ist aber nicht so. Die Burg seines Vaters stand viel weiter von hier, an einem viel größeren und berühmteren Flusse, der von uns aus nach Westen liegt — an dem schönen Rheinstrome, aber nicht da, wo der Rhein entspringt — im Schweizerlande — sondern, wo er bald ins Meer mündet — am Niederrhein, in den Niederlanden. Sein Vater hatte eine Burg — also kein gewöhnlicher Mann. Etwa Landgraf? Noch mehr — König und zwar König der Niederlande. (Die Burg war Santen genannt; der König hieß Siegmund, die Königin Siegelinde und der Sohn Siegfried.*) — Nun wird der Abschnitt mit diesen Erweiterungen zusammenhängend von den Schülerinnen erzählt und in einer Überschrift zusammengefaßt:

1. Überschrift: **Siegfried wollte in die weite Welt hinaus.**

3. Begegnet ihm manch Ritter wert
Mit festem Schild und breitem Schwért.

4. Siegfried nur einen Stécken trug,
Das war ihm bitter und leid genúg.

Erzählung: Auf dem Wege begegneten Siegfried manche edle Ritter, die feste Schilder und breite Schwerter trugen. Er selbst hatte bloß einen Stecken, der ihm vielleicht auch als Steckenpferd gedient hat, während die andern hoch zu Roß saßen. Dies betrübte ihn sehr; denn er hätte auch so gern ein Schwert und einen Schild gehabt.

---

*) Es ist wohl nicht nötig, die Namen zu geben; höchstens wegen der Allitteration, die in denselben vorkommt.

2. Überschrift: Siegfried begegneten viele edle Ritter.

5. Und als er ging im finstern Wald,
Kam er zu einer Schmiede bald.

6. Da sah er Eisen und Stahl genúg;
Ein lustig Feuer Flámmen schlug.

7. „O Meister, lieber Meister mein,
Laß Du mich Deinen Geséllen sein!

8. Und lehr Du mich mit Fleiß und Acht,
Wie man die guten Schwérter macht!“

} Etwas höher als im gewöhnlichen Mittelton zu lesen!

Der Weg führte Siegfried in einen dunkeln, finstern Wald. Hier traf er auf eine Schmiede, in welcher er viel Eisen und Stahl und Funken sprühendes Feuer erblickte. Er bat den Schmiedemeister, ihn als Gesellen anzunehmen und ihn zu lehren, wie man gute Schwerter mache. Es war demnach eine Waffenschmiede.

3. Überschrift: Siegfried kommt in eine Schmiede.

9. Siegfried den Hammer wóhl schwingen kunnt,
Er schlug den Ambos in den Grúnd.

10. Er schlug, daß weit der Wald erklang
Und alles Eisen in Stücke sprang.

Siegfried konnte den Hammer gut schwingen. Mit seiner großen Kraft schlug er so gewaltig, daß das Eisen zersprang und der Ambos tief in die Erde drang. Der mächtige Schlag hallte weit in den Wald hinaus.

4. Überschrift: Siegfried ein gewaltiger Schmiedegeselle.

11. Und von der létzten Eisenstang'
Macht er ein Schwert só breit und lang.

12. „Nun hab' ich geschmiedet ein gútes Schwert,
Nun bin ich wie ándere Ritter wert.

13. Nun schlag ich wie ein ánderer Held
Die Riesen nnd Drachen in Wald und Feld.“

Von der letzten Eisenstange bereitete sich Siegfried selbst ein sehr breites und langes Schwert. Darüber freute er sich sehr.

Er fühlte sich nun auch gleich anderen Rittern, der wohl den Kampf mit Riesen und Drachen wagen kann.

5. Überschrift: Siegfried schmiedet sich selbst ein Schwert.

Durch die Erzählung: wie Siegfried den Lindwurm tötete und hörnern wurde, kann der Inhalt des Gedichts noch ergänzt und erweitert werden. (Vgl. Rain, 4. Schulj. S. 54, u. Richter, deutsche Heldensagen I, S. 266.) Einige Mädchen thaten dies von selbst, da sie die Sagen schon vorher gelesen hatten.

Darauf wird das Ganze im Zusammenhange erzählt.

Im zweiten Teil der Synthese wird der thatsächliche Inhalt ethisch=psychologisch durch die sog. Konzentrationsfragen vertieft resp. erweitert. Die Frageform kann dabei jedoch auch abgestreift werden.

1. L.: Was mag wohl der Grund gewesen sein, daß S. die Zeit nicht erwarten konnte, bis er zum Ritter geschlagen wurde und das Schwert erhielt?

Sch.: Er war der Sohn eines mächtigen Königs, an dessen Hofe sich viele tapfere Ritter aufhielten und Kampfspiele aufführten. Am Tage hatte er dabei zugesehen und sich wohl selbst schon darin versucht. Abends ist ihm von tapfern Recken, wie sie mit wilden Tieren, Bären, Drachen, gekämpft und Abenteuer erlebt hätten, erzählt worden. Das alles hat auf ihn einen tiefen Eindruck gemacht und in ihm das Verlangen erweckt, sobald als möglich auch als Ritter auf Abenteuer auszuziehen und große Thaten zu verrichten. Deshalb konnte er wohl die Zeit nicht erwarten, bis er in feierlicher Weise den Ritterschlag erhielt. Auch spürte er hohe Kraft in sich.

2. L.: Auf welche Weise suchte S. seinen Thatendrang zu befriedigen?

Er wollte von zu Hause fort, in die Fremde ziehen, dies führte er auch aus gegen den Wunsch seiner Eltern; denn anfangs waren dieselben mit seinem Weggehen nicht einverstanden. Zuletzt ließen sie ihn aber ziehen, zumal sie einsahen, daß ihr Sohn große Kraft besaß und sich durch kühne Heldenthaten auszeichnen werde.

3. L.: Auf dem Wege empfand aber Siegfried großes Leid.

Es schmerzte ihn, daß er kein Schwert und keinen Schild hatte, wie die andern Ritter, die hoch zu Rosse auf dem Wege ihm begegneten. Deshalb war er wohl froh, als er zu einer Schmiede kam, die im dunkeln Walde lag, wo er sich als Schmiedegeselle verdingen konnte.

4. L.: S. war nun wohl ein sehr liebenswürdiger und folgsamer Geselle?

Im Gegenteil! Er zeigte sich sehr übermütig, gewaltthätig und ungehorsam. Er zerschlug alles und ließ sich dabei nicht im entferntsten vom Schmiedemeister oder den andern Gesellen zurechtweisen und belehren. Vielmehr schlug er sie, so daß sie vor ihm die Flucht ergreifen mußten; denn er besaß größere Stärke, als sie.

5. L.: Auf welche Weise versuchte der Meister den groben Gesellen los zu werden?

Er erzählte S. von einem Drachen, der sich in der Nähe aufhalte und den niemand töten könnte. Auf diese Weise erweckte er in Siegfried die Kampfeslust und hoffte, daß derselbe den Kampf nicht bestehen würde. Siegfried schmiedete sich nun selbst aus der letzten Eisenstange ein großes Schwert, worüber er sich sehr freute. Damit ging er nun allein hinaus in den Wald, wo der Lindwurm lag, tötete ihn und badete sich in dessen Blute, so daß er hörnern und unverwundbar wurde, bis auf die Stelle zwischen den Schultern, auf welche ein Lindenblatt gefallen war. Der Kampf war also nicht nach Wunsch des Schmiedemeisters ausgefallen; denn Siegfried hatte denselben siegreich bestanden und war noch stärker geworden.

Die Synthese schließt mit einer zusammenhängenden Erzählung von seiten der Kinder ab, in welche aber die erwähnten Konzentrationsgedanken mit eingeflochten werden.

Das Gedicht wurde nun auswendig gelernt.

Association: Die Heimat und der Aufenthalt der verschiedenen Ritter, die wir kennen: 1. der Landgrafen von Thüringen; 2. des allgemein deutschen Helden Siegfried.

Die Ausrüstung eines Ritters.

Die Eigenschaften Siegfrieds: dessen großer Thatendrang und hohe Stärke, Stolz, Übermut, Gewaltthätigkeit. Die Freude über das selbstgeschmiedete Schwert. — Durch Bekämpfung böser Tiere machten sich die Ritter der menschlichen Gesellschaft nützlich. Die List des Schmiedemeisters führte nicht zu dem von ihm gewünschten Ausgange. Die Kühnheit und die List Ludwigs des Springers.

System. Siegfried — ein allgemein deutscher Held. Seine Heimat? Seine Eltern? Seine Eigenschaften, Stärke, Thatendrang, Stolz, Übermut, furchtlos und waghalsig. Die Bekämpfung des Bösen durch die Ritter.

Methode. Wer hat die Wartburg erbauen lassen? Zu welcher Zeit? Wann lebten ungefähr die Ritter, die wir kennen? — Wo stand die Burg, auf der Siegfried aufwuchs? Was waren seine Eltern? Was trieb ihn von zu Hause fort? Was für Eigenschaften haben wir von ihm kennen gelernt? — Wer wurde in der Waldschmiede zu Ruhla „hartgeschmiedet“? Wo haben wir etwa die Schmiede zu suchen, in welcher sich Siegfried als Geselle verdingte und sich das Schwert schmiedete? — Wodurch hatte sich Ludwig der Springer aus der Gefangenschaft gerettet und auf welche Weise die Wartburg erbaut? Wie suchte der Schmiedemeister den groben Siegfried los zu werden? ꝛc.

Zuletzt ließ ich das Gedicht auf dieser Stufe noch mit verteilten Rollen vortragen.

Die weitere Erzählung des Nibelungenliedes geschah in der Form des darstellenden Unterrichts (s. oben). Zur Privatlektüre empfahl ich den Mädchen allerdings auch prosaische Bearbeitungen des Nibelungenliedes, wie die von Rein, Osterwald, Richter, Finger ꝛc. Dieselben sind aber in gar manchen Punkten viel zu ausführlich und scheinen die Warnung Zillers nicht beherzigt zu haben, die derselbe in den Vorlesungen über allgem. Päd. S. 131 ausspricht:

„Selbst dem Nibelungenliede liegen Lebensverhältnisse zu Grunde, die der frühen Jugend nicht enthüllt werden dürfen.“ Von D. Reinerth, Erziehungsschule.)

§ 42. Ein Lehrbeispiel aus der Geographie.*)

(Das Jagdgebiet der Nibelungen.)

Ziel: Wir wollen heute und in den folgenden Stunden das Jagdgebiet der Nibelungen kennen lernen.

1. Stufe. Das Jagdgebiet der Landgrafen von Thüringen kennen wir schon. (Thüringer Wald. Ruhla — Wartburg, Hörsel, — Werra. 3. Schuljahr.) Wo werden die Burgunderkönige gejagt haben. (In den naheliegenden Wäldern.) Welche sind dies? [Aus der 1. Einheit:**) „Der Lauf des Rheines“, benannt: Haardt, Wasgenwald, Odenwald, Schwarzwald.] In welcher Richtung liegen dieselben von Worms aus?

Ein Schüler entwirft an der Wandtafel eine Faustzeichnung (etwa wie in der Seydlitzschen Geographie S. 109, selbstverständlich ohne die daselbst gegebenen Specialitäten). Erklärung der Zeichnung: Das Rheinthal von Basel bis Mainz, von seiten der Schüler, etwa in folgender Weise: Der Rhein wendet sich bei Basel nach Norden, nachdem er den Schwarzwald rechts gelassen und den Schweizer Jura durchbrochen. Er behält die nördliche Richtung bis Mainz bei. Von hier wendet er sich eine kleine Strecke gegen Westen. Das Rheinthal wird auf dieser Strecke begrenzt im Osten vom Schwarzwald (S) und vom Odenwald (N), im Westen vom Wasgenwald (S) und vom Haardtgebirge (N). Diese Gebirge wollen wir jetzt näher kennen lernen.

2. Stufe. Die Landkarte wird vor den Augen der Schüler aufgehängt. Diese selbst werden nun angehalten, das Neue von der Karte abzulesen.

---

*) Für das 4. Schuljahr.

**) Dieses Lehrbeispiel bildet die 2. Einheit.

1. Der Odenwald.*)

1. Die Grenzen des Gebirges: Der Odenwald liegt gerade Worms gegenüber nach Osten zu. Er beginnt im Süden mit dem Königsstuhl bei Heidelberg und reicht im Norden bis nach Darmstadt. Im Süden wird das Gebirge vom Neckar durchbrochen; im Westen fließt der Rhein, im Norden der Main.

2. Die höchsten Erhebungen. Der höchste Berg liegt im Osten des Gebirges (Katzenbuckel), er ist viel niedriger als unser Inselsberg (um ca. 300 m). Der steilste Abfall findet nach der Rheinebene und nach dem Neckar zu statt. Nach Darmstadt hin senkt sich das Gebirge zu niederen Höhenzügen herab.

3. Bestandteile. Das Gebirge besteht zum größten Teile aus Granit. (Granit kennen wir vom Gerberstein bei Ruhla her.)

4. Bewohner rc. Im Odenwald wohnt jetzt eine zahlreiche Bevölkerung. Bis auf die obersten Kuppen finden wir Wiesen, Äcker und Waldungen. Letztere bestehen meistens aus Laubholz. Nach der Rheinebene und am Neckar hin wird Weinbau getrieben. So ist der Odenwald ein Bergland vom freundlichsten Aussehen. Von seinen Höhen genießt man einen herrlichen Ausblick auf die Rheinebene mit ihren Städten und Dörfern, sowie auf die gegenüberliegenden Gebirge. An dem Abhange nach der Rheinebene zu herrscht ein herrliches, mildes und gesundes Klima. (Bergstraße.)

2. Der Schwarzwald.

1. Südlich vom Odenwald erhebt sich der Schwarzwald. Zwischen beiden Gebirgen liegt das Neckarbergland, eine 300 m hohe, einförmige Plateaulandschaft, zumeist aus Sandstein bestehend. (Seeberg bei Gotha rc.) Nur vom Rheinthal aus gewährt es mit seinem steil abfallenden Rande den Anblick eines Gebirges.

---

*) Wir nennen den Odenwald zuerst, weil auf ihn durch die Nibelungen-Erzählung (Tod Siegfrieds) das Interesse der Kinder in erhöhtem Maße gelenkt wird.

2. Der Schwarzwald wird im Süden und im Westen vom Rhein umflossen. Im Norden liegt das Neckarbergland, im Osten der schwäbische Jura mit der rauhen Alp.

3. Die Hauptmasse des Gebirges liegt im Südosten. Hier zieht der Hauptkamm, durch die beiden höchsten Kuppen, den Feldberg (580 m höher als der Inselsberg), und den deutschen Belchen bezeichnet, von Südwest nach Nordost. Von ihm gehen Queräste nach Süden, zwischen denen tief eingeschnittene Thalspalten sich südwärts zum Rhein winden. Im mittleren und nördlicheren Teil fehlt es an einem scharf ausgeprägten Kamm. Hier hat das Gebirge mehr Plateaucharakter. Die Gipfel im Schwarzwald ragen nicht als freie Felsenspitzen empor; sie wölben sich vielmehr zu abgerundeten Kuppen, wie bei dem Inselsberg. (Bergseeen, Torfmoore.)

4. Der südliche höhere Teil des Gebirges besteht aus Granit, der flachere Teil nach Osten aus Sandstein.

5. Woher der Name? Die mittelhohen Rücken und oberen Lehnen sind mit dichten, düsteren Nadelholzwaldungen bedeckt, während die unteren, dem Rheinthal zugewandten Abhänge im Schmuck herrlicher Weinberge, Obstgärten und üppiger Laubwaldungen prangen. (Am Thüringer Wald fehlen die Weinberge. Bei uns ziehen sich die Äcker bis ins Gebirge hinein, bis an den Rand des Waldes, wie wir mehrfach gesehen. Beispiele. Laubholz und Nadelwald wechseln ab; die höchsten Kuppen sind frei, wie die Kuppe des Inselsberges.) In den Waldungen findet die Bevölkerung, welche der Schwarzwald fast nur durch die Erzeugnisse seiner Oberfläche nährt, ihren ergiebigsten Nahrungszweig. Die riesenhohen Kiefern, Fichten und Weißtannen werden auf den Gebirgsbächen in den Rhein gebracht und von hier in die Niederlande geflößt. Für den Erlös wird Getreide gekauft. Bei uns wird genug Getreide gebaut, weil das Gebirge viel niedriger ist als der Schwarzwald. Das Holz wird bei uns auch zum Teil verflößt — auf der Werra —, aber doch zumeist mit der Eisenbahn fortgeschafft, die unseren Wald im Norden und Süden dicht begleitet. Berühmt sind die Schwarzwälder Uhren, die nach ganz Deutschland und weit darüber hinaus verkauft werden.

Für den Verkehr im Gebirge sorgen zahlreiche Straßen (Höllenthal: Freiburg — Schaffhausen — Donaueschingen) und eine Eisenbahn (Schwarzwaldbahn: Offenburg — Singen); dieselbe durchschneidet das Herz des Gebirges. Die Straßen folgen den Flüssen. Dreisam, Kinzig (Neckar, Donau).

6. Vom Schwarzwald nach Westen, nahe beim Rhein, nördlich von Freiburg gelegen, bemerken wir noch einen kleinen Gebirgsstock: den Kaiserstuhl. Wie ein inselartiger Lustpark baut er sich mit seinen 40—50 malerischen Basalt-Kuppen auf, die in ihrem höchsten Punkt bis auf 350 m aufsteigen. Wir kennen auch einen vom Thüringerwald getrennten, für sich allein liegenden Gebirgsstock, den Seeberg bei Gotha.

3. Der Wasgenwald.

1. Dem Schwarzwald gegenüber auf dem linken Rheinufer zieht sich der Wasgenwald hin. Der Kamm beginnt im Süden mit einem Berg, der cirka 300 m höher als der Inselsberg ist und zieht nordwärts in einer Länge von 100 km. (Der Thüringerwald 150 km.)

2. Nach dem Rheinthal zu fällt das Gebirge steil ab; nach Westen ist der Abfall ein allmählicher. Auf seinem Rücken trägt es mächtig abgerundete Kuppen, die mit dichten Nadelholzforsten bedeckt sind. Die oberen Thalanfänge werden bisweilen von kleinen Bergseeen oder Torfmooren gefüllt.

3. Der höchste Gipfel ist der Sulzer Belchen, um ca. 50 m niedriger als der Feldberg. Einen der nördlichsten Schlußsteine des Kammes bildet den Odilienberg, wie eine hohe Warte über die Ebene sich erhebend. Die Übergänge über den Hauptkamm des Wasgenwaldes sind schwierig und ohne Bedeutung. Im Norden senkt sich die Höhe des Gebirges um ein bedeutendes. Der Hauptpaß beginnt bei Zabern (Straßburg, Nanzig, Paris). Der südliche Teil des Gebirges besteht aus Granit, Rotliegendem, Buntsandstein und Porphyr.

4. Die Bewohner des östlichen Abhanges sind Deutsche, auf dem westlichen wohnen Franzosen. Die Grenze läuft auf dem Kamme hin.

5. Quelle der Mosel.

4. Die Haardt.

Die Haardt beginnt jenseits des Passes von Zabern im Anschluß an den Nieder-Wasgau. Die Haardt stellt sich in ihrer vordersten, dem Rhein zugekehrten Bergreihe als eine stattliche Gebirgswand dar, welche den hinteren Hauptkamm überragt. Durchschnittliche Höhe 400 m. Die östliche Abdachung heißt die Vorderpfalz und steht zu der westlichen (Weststrich) in einem scharfen Gegensatz rücksichtlich des Klimas, der Bebauung und der Bewohner. Am Nordende steigt die Haardt, dem Odenwald gegenüber, nach der Kaiserslauterner Einsenkung zu einem Bergland auf, das durch seinen Reichtum an Steinkohlenlagern ausgezeichnet ist. Als höchste der isolierten Porphyrmassen erhebt sich der Donnersberg nahe an 700 m. Nach Süden geht dieses Gebiet in das Saarbrücker Kohlenbecken über. Zugleich ist hier der Weg nach Lothringen ziemlich offen. (Alte Kaiserstraße von Mainz nach Metz.) — — —

Nachdem unter fortwährender Zuhilfenahme der Landkarte die genannten Gebirge durchgearbeitet sind und die Kinder in zusammenhängender Darstellung eine Schilderung derselben geben können, folgt die Zeichnung derselben zunächst an die Wandtafel, dann auf die Schiefertafel, mit Benutzung der Wandkarte, um den Stoff noch fester einzuprägen und zu voller Klarheit zu erheben.

3. Stufe. (Association.)

1. Vergleich zwischen den Gebirgen links und rechts.

1. Die Gebirge, welche die oberrheinische Tiefebene einfassen, haben im Süden ihre höchste Erhebung, sinken bedeutend gegen die Mitte und erstreben dann weiter nördlich wiederum eine größere Höhe, die jedoch der südlichen Erhebung nicht gleichkommt.

2. Die Gebirge links und rechts vom Rhein gleichen einander in ihrer keilförmigen Gestalt, deren Spitze nach Norden gekehrt ist, während ihre breite abgerundete Seite im Süden liegt.

3. Beide wenden der eingeschlossenen Ebene ihre steilen und schroffen Wände, ihre erhabensten Gipfel zu, während die vom

Rheinstrom abgewendeten Gehänge sanft absinken und allmählich in Hochflächen übergehen, auf der Ostseite in die Hochfläche von Schwaben, auf der Westseite in die von Lothringen.

2. Vergleich zwischen Wasgenwald und Schwarzwald.

1. Beide Gebirge bestehen in ihrer südlichen Hälfte aus Granit und Gneis, von Porphyr durchsetzt, nach der Thalseite begrenzt von Rotliegendem, in den niederen Zügen aus Buntsandstein.

2. Beide sind ähnlich in der Form ihrer abgerundeten Gipfel, Belchen genannt, die an Höhe sich ziemlich gleichkommen (Sulzer Belchen 1432 m, Feldberg 1495 m), sowie rücksichtlich der tief einschneidenden Felsenthäler, der kleineren Bergseeen und Torfmoore.

3. Beide sind gleich in ihrer Vegetation von dem dichten Kranz der Weinberge am Fuße durch die Laubholzregion bis hinauf zu den Nadelhölzern.

4. Ihre Längen-Ausdehnung ist ziemlich gleich. Nach Norden setzen sich weder Schwarzwald noch Wasgenwald fort.

Wegen der Gleichheit beider Gebirge sollte man meinen, beide hätten dereinst ein Ganzes gebildet und seien erst später auseinander gerissen und voneinander geschoben worden.

3. Vergleich zwischen Odenwald und Haardtgebirge.

Beide Gebirge bieten keine so auffallende Ähnlichkeit dar, wie Schwarzwald und Wasgenwald.

1. Allerdings bestehen beide vorwiegend aus Granit. Am Donnersberg Steinkohlenlager.

2. Die höchste Erhebung liegt im Odenwald auf der dem Rhein abgewendeten Seite; in der Haardt ist es umgekehrt.

3. Der Odenwald bildet ein Ganzes, während die Haardt vorwiegend aus zwei Ketten und aus zwei Teilen besteht, einem südlichen und einem nördlichen. Dazwischen eine tiefe Einsenkung (Kaiserslauter-Becken).

4. Am Fuße beider Gebirge Weinbau; aber der Pfälzer Wein weit berühmter als der Bergsträßler, während der Markgräfler wieder berühmter als der Elsässer am Fuße des Wasgenwaldes.

5. Die Bewohner beider Gebirge sind Franken; Bewohner des Schwarzwaldes und des Wasgenwaldes Alemannen.

6. Der Wasserreichtum ist auf dem Schwarzwald am größten (Dreisam, Kinzig, — Neckar mit Enz, — Donau). Vom Wasgenwald Mosel und Saar; von der Haardt die Lauter. Gleiche Richtung zum Rhein.

(Neckar und Mosel werden in einer besonderen Einheit behandelt.)

4. Stufe.

1. Exakte Zeichnung der Gebirge in das Heft.
2. Einschreiben der Stichworte in das Heft:

1. Das bedeutendste Gebirge der Schwarzwald.

Feldberg. Ausdehnung. Bewässerung (Donau, Neckar, Dreisam, Kinzig). Industrie (Holzhandel, Uhrenfabrikation). Pässe, Kaiserstuhl.

2. Der Wasgenwald.

Grenze zwischen Frankreich und dem Deutschen Reich. Paß — Zabern. Höhen: Sulzer Belchen. Ausdehnung. Bebauung. Bewässerung: Mosel, Saar.

3. Der Odenwald.

Bergstraße. Höhe Katzenbuckel.

4. Die Haardt.

Weinbau. Donnersberg. Kaiserstraße. Steinkohlen.

5. Stufe.

1. Zeichnung der Gebirge aus dem Kopf.
2. Zeichnung einiger Querprofile: Sulzer Belchen — Rheinthal — Feldberg; Donnersberg — Rheinthal — Odenwald.
3. Orientierung vom Kaiserstuhl aus: Lage der Gebirge, der höchsten Erhebungen. Zeichnung an die Tafel.
4. Darstellung der Gebirge in Thon, Pappe. (Praktische Beschäftigung.)

5. Die im Lesebuch stehenden, auf unsere Gebirge sich beziehenden Stücke werden behandelt; z. B.: Die Uhrenfabrikation im Schwarzwald; die Schwarzwaldbahn; das Höllenthal und der Feldberg ꝛc. (Aus: Rein ꝛc., Das 4. Schuljahr.)

§ 43. Methodische Bearbeitung des Lesestücks: „Das brave Mütterchen" v. Müllenhoff.

Die Aufgabe würde hier lauten: Wir kommen heute zu einer neuen Geschichte, in der erzählt wird, wie die Leute in einer Stadt in Schleswig ein großes Fest auf dem Eise feiern.

Die analytische Besprechung eröffnet der Lehrer mit der Wendung: Feste auf dem Eise habt ihr auch schon erlebt. In welcher Weise wird denn ein solches Fest gefeiert?

Die Kinder werden erzählen: Da fahren die Leute Schlittschuh, und zwar sowohl große als kleine Leute. Wer nicht Schlittschuh fahren kann, läßt sich auf einem Schlitten fahren. Oftmals ist auch Musik da, und die Schlittschuhfahrer bewegen sich im Takte wie beim Tanze. Es giebt auch sehr gewandte Schlittschuhläufer, die fahren in kunstvollen Kurven. Einen besonders schönen Anblick gewährt ein solches Fest am Abende, wenn die Eisbahn erleuchtet ist und bunte Laternen in großer Zahl mit ihrem Lichte das Dunkel erhellen.

Der Lehrer leitet nun die Besprechung weiter fort, indem er sagt: Bei uns werden die Eisfeste auf dem Zwingerteiche abgehalten oder auch auf der Elbe. Die Leute in Schleswig konnten aber noch eine ganz andere Bahn benützen!

Und die Kinder, denen die Lage von Schleswig schon bekannt ist, werden antworten: Ja, eine viel größere. Sie konnten das Fest auf der Ostsee feiern, wenn die Stadt im Osten gelegen ist, oder auch auf der Nordsee, wenn sie sich an der Westküste befindet; denn Schleswig wird ja von beiden Meeren umgeben.

Freilich, wirft der Lehrer ein, ein solches Eisfest hat auch seine Gefahren. Weshalb denn wohl?

Auch davon wissen die Kinder zu erzählen. Es kommt vor, berichten sie, daß die Eisdecke die Menschenmenge nicht zu tragen

vermag, sie bricht und viele müssen ertrinken. Oder das Eis ist ungleich gefroren, es giebt dünne Stellen; wer sie betritt, kann sein Leben verlieren. Oder auf dem Meere kann ein Sturm die Wasser herantreiben, und die Eisdecke wird rasch von diesen überschwemmt.

Damit wäre denn nun der Boden bereitet für die Aufnahme des Neuen und der Unterricht angeknüpft an die Welt, in der das Kind lebt. Zugleich aber haben sich während der Besprechung eine Reihe von Fragen erhoben, die das Kind gerne beantwortet haben möchte. Es sind folgende: 1. Wo ist nun eigentlich das Fest gefeiert worden? 2. Wie hat man es gefeiert? 3. Ist alles glücklich abgelaufen?

Der Lehrer leitet jetzt zu der Geschichte selbst über, indem er sagt: Was möchten wir denn nun in der neuen Geschichte erfahren? Was soll sie uns erzählen?

Die Kinder werden rasch mit jenen Fragen bei der Hand sein, und wir wenden uns nunmehr zu der Geschichte, die mit Rücksicht auf jene Fragen in drei Absätzen gelesen wird.

Der I. Teil beantwortet Frage 1 und 2 und erhält die Überschrift: Das Fest auf dem Eise. Der II. Teil beantwortet Frage 3 und wird überschrieben: Die Gefahr. Der III. Teil enthält die Lösung der im vorhergegangenen Stücke hervorgerufenen Spannung, er erzählt die Rettung der Husumer. (1. Es war — anzufangen, 2. Nur ein altes Mütterchen — losbrechen, 3. Da rafft — Rettung.)

Jeder Teil wird nach dem Lesen von den Kindern nacherzählt, und es wird durch die sich daran schließende Besprechung gerade so wie bei der biblischen Geschichte gesorgt für Richtigkeit, Bestimmtheit und Lebendigkeit der Anschauung.

Zuletzt wird die Geschichte im Zusammenhang dargestellt, und zwar zuerst mit Hilfe der übergeordneten Reihe, welche die Überschriften bilden, und dann auch ohne sie.

So hätten wir unsere Schüler in den Sinn der Geschichte eingeführt und ihnen das Verständnis der thatsächlichen Verhältnisse eröffnet. Es gilt nun, ihre Auffassung nach der psychologisch-ethischen

Seite hin zu vertiefen. In der Geschichte wird erzählt von einer edlen Handlung, von einer großherzigen That, und wir müssen die Aufmerksamkeit der Kinder ausdrücklich auf dieselbe hinlenken, damit sich beim reinen Anschauen des vorliegenden Gesinnungsverhältnisses das sittliche Urteil rege, und die Kinder die eigentümliche Form des Guten, welche hier erscheint, klar erkennen.

Wie geschieht das?

Der Lehrer eröffnet die Besprechung etwa mit der Frage: Wer ist die Hauptperson in unserer Geschichte? Natürlich das alte Mütterchen. Aber weshalb? Sie zündet mit eigener Hand ihr Häuschen an, um die Leute von Husum zu retten; sie giebt ihr Hab und Gut dahin, alles was sie besitzt, damit jene das Leben nicht verlieren. Sie denkt nicht an sich, nicht an die Gefahr, in welche sie gerät, nicht an den Verlust, der sie betrifft; sie hat nur das Wohl und die Rettung der anderen im Sinn. Das ist eine hochherzige That, die viel gilt bei dem lieben Gott, und über welche sich alle guten Menschen freuen. Darum hat sie der Dichter auch erzählt, daß die Nachkommenden ihre Freude daran haben und dem alten Mütterchen nachfolgen, wenn sie in ähnlicher Lage sich befinden.

Damit aber ist die Besprechung in sachlicher Hinsicht abgeschlossen, und wir kommen nun zu derjenigen Betrachtung, welche unserem Fache eigentümlich ist, zu der sprachlichen.

Diese wird jedoch nicht unmittelbar angeschlossen an die Erzählung, überhaupt an die Schöpfung des Dichters, damit dieselbe nicht profaniert werde und bewahrt bleibe vor unwürdigem Gebrauch. Wir knüpfen die sprachliche Betrachtung vielmehr an einen Aufsatz, der von den Kindern im Anschluß an das Lesestück gebildet wird, und dessen Zustandekommen ein Betrachten sprachlicher Formen zum Bedürfnis machte.

In unserem Falle können wir eine Arbeit bilden mit der Überschrift „das Fest auf dem Eise“.

Nachdem die darauf bezüglichen Gedanken reproduziert worden sind, werden diejenigen Punkte festgestellt, von denen in der Arbeit die Rede sein muß. Es sind hier folgende Fragen zu beantworten:

1. Wann war das Fest?
2. Wie wurde es gefeiert?
3. Wann war es am schönsten?

Es würde die Arbeit sich etwa so gestalten:

Das Fest auf dem Eise.

Es war im Winter, das Meer war zugefroren. Da beschlossen die Husumer, ein Fest zu feiern.

Sie schlugen Zelte auf. In den Zelten erscholl Musik. Die jungen Leute tanzten. Manche fuhren Schlittschuh. Die nicht Schlittschuh fahren konnten, wurden Schlitten gefahren.

Am Abend war die Freude am größten. Der Mond schien hell, und das Eis glänzte.

Bevor der Aufsatz eingeschrieben wird, macht sich eine sprachlich-analytische Besprechung nötig, die in dem vorliegenden Falle sich einmal beziehen soll auf die Orthographie, das andere Mal auf den Satzbau.

Um die Arbeit hinsichtlich der Orthographie vorzubereiten, lassen wir die mehrsilbigen Wörter abteilen: Ei-se, Win-ter, zu-ge-froren ꝛc. Und damit die Einsicht in den Satzbau gesichert ist, werden die Sätze angegeben mit den Satzzeichen. Im Falle diese von den Kindern nicht richtig gesetzt werden, wird der Satz zergliedert, indem der Lehrer fragt, warum hier dieses oder jenes Zeichen zu setzen ist.

Nachdem dies geschehen ist, erfolgt das Einschreiben der Arbeit, natürlich aus dem Gedächtnisse.

Hierauf schreitet der Unterricht fort zu der sprachlichen Synthese, welche diejenige Sprachform, deren Verständnis erst erworben werden soll, der Anschauung des Kindes gesondert darbietet, damit sich die Aufmerksamkeit auf sie konzentriere. Es werden in unserem Falle alle Thätigkeitswörter, welche in der Arbeit vorkommen, aufgeschrieben und zwar so, daß bei jedem die Grundform hinzugefügt wird, von der es abgeleitet ist. Z. B. es war zugefroren — zufrieren, beschlossen — beschließen, sie schlugen auf — aufschlagen. Es ergiebt sich hierbei, daß alle das Ereignis, welches sie erzählen, für uns als vergangen darstellen.

Damit ist die 1. Stufe der methodischen Behandlung beendet, und wir gelangen nunmehr zu der zweiten. Diese setzt die Betrachtung nur des sprachlichen Materials fort, da es sich im Sprachunterrichte natürlich bloß um Ausbildung eines begrifflichen Wissens in sprachlicher Hinsicht handelt. Die sprachliche Anschauung wird hier erweitert, indem der zuerst betrachteten Erscheinung verwandte Sprach-Formen und Gebilde aufgesucht, resp. konstruiert und geschaffen werden.

Wir wollen nun unsere Geschichte so erzählen, werden wir sagen, als ob das Fest jetzt bei uns gefeiert würde!

So wird sich, mit voller Versetzung in unsere gegenwärtige Lage, folgende Umbildung der Arbeit ergeben!

„Es ist Winter. Die Elbe ist zugefroren. Da feiern die Dresdner ein Fest auf dem Eise.

Sie schlagen Zelte auf. In den Zelten erschallt Musik. Die jungen Leute tanzen. Manche fahren Schlittschuh. Die nicht Schlittschuh fahren können, werden Schlitten gefahren.

Am Abend ist das Fest am schönsten. Der Mond scheint hell, und das Eis glänzt.“ —

Aber, so heißt es weiter, wenn wir auch schon Winter haben, so ist die Elbe doch noch nicht zugefroren, und das Fest kann zur Zeit nicht abgehalten werden. Wollen wir es genau nehmen, so muß die Arbeit etwas anders lauten. Wie nämlich?

Wir müssen sagen: „Die Elbe wird zufrieren. Da werden die Dresdner ein Fest feiern. Sie werden Zelte aufschlagen. In den Zelten wird Musik erschallen. Die jungen Leute werden tanzen. Manche werden Schlittschuh fahren. Andere werden Schlitten gefahren &c.“

Vergleichen wir nun die einzelnen Arbeiten miteinander, so sehen wir: In der ersten wird die Geschichte erzählt als längst vergangen, in der zweiten wird das Ereignis geschildert als etwas Gegenwärtiges. was vor unseren Augen geschieht, in der dritten endlich wird das Fest hingestellt als etwas, was noch vor uns liegt und erst kommen soll. Diese verschiedenartige Darstellung, die natürlich abhängig ist von den wirklichen Verhältnissen, haben wir erreicht durch Ver-

änderungen, die wir mit dem Thätikgeitswort vornahmen. Dasselbe bietet uns in seinen verschiedenen Formen sonach das Mittel, eine Handlung in den verschiedenen Zeiten darzustellen.

Wir kommen nun zur 3. Stufe der Behandlung, auf welcher wir noch einmal zurückblicken auf die Ergebnisse der vorhergehenden Bearbeitung, auf der wir uns zu besinnen haben auf das, was durch den Unterricht erreicht worden ist.

Deshalb ist hier die Frage an ihrem Platze: Was hat sich uns nun aus dem vorigen ergeben, was haben wir an unseren Arbeiten gelernt?

Die Antwort wird lauten: Es hat sich uns gezeigt, daß ein Ereignis, eine Handlung für uns als vergangen, als gegenwärtig, als zukünftig hingestellt werden kann. Das wird erreicht durch den Gebrauch der verschiedenen Zeitformen des Thätigkeitswortes. Es giebt drei Zeitformen: 1. die Gegenwart, z. B. die Dresdner feiern ein Fest; 2. die Vergangenheit, z. B. die Husumer beschlossen; 3. die Zukunft, z. B. die Elbe wird zufrieren. (Vergl. Mager, deutsches Sprachbuch. Band II, S. 211.)

Und weiter haben wir auf dieser Stufe dafür zu sorgen, daß das begriffliche Wissen, das sich uns in dieser Unterrichtseinheit ergeben hat, in Verbindung gebracht wird mit demjenigen, das im Geiste des Kindes schon vorhanden ist, damit systematischer Zusammenhang, Übersicht und Ordnung im Wissen unserer Schüler entsteht. Wir werden demnach jetzt zusammenstellen, was uns aus der Lehre über das Verbum nunmehr bekannt ist.

Auf der 4. Stufe endlich handelt es sich darum, das erworbene Wissen flüssig, geläufig zu machen, ihm, wie Pestalozzi sagt, das Gepräge der Freiheit zu verleihen.

Das geschieht durch Übung, dieselbe ist mancherlei Art.

Zuerst bilden wir im Anschluß an die ethische Betrachtung unserer Erzählung eine zweite Arbeit mit der Überschrift: „Das brave Mütterchen."

Die Fragen, an deren Hand dies geschieht, sind folgende:

1. Wer war in der Stadt zurückgeblieben?
2. Was gewahrte das Mütterchen?

3. Was that sie?

Gelang die Rettung?

Die Arbeit selbst lautet:

„Ein altes Mütterchen war allein in der Stadt zurückgeblieben. Sie lag im Bett; denn sie war krank und gebrechlich. Doch konnte sie von ihrem Häuschen aus auf das Eis hinaussehen.

Plötzlich sah sie ein weißes Wölkchen am Horizonte aufsteigen. Das verkündete Sturm. Die Husumer waren verloren, wenn sie nicht eiligst das Eis verließen.

Das Mütterchen jammerte und schrie. Aber niemand hörte sie. Da kroch sie aus dem Bett, nahm ein brennendes Stück Holz aus dem Ofen und zündete damit das Stroh ihres Bettes an. Bald stand das Häuschen in hellen Flammen.

Als die Leute auf dem Eise das Feuer erblickten, eilten sie in wilder Hast dem Brande zu. Kaum hatte der letzte den Fuß auf das Land gesetzt, so brach der Sturm los, und die Flut bedeckte das Eis. So rettete die arme Frau die ganze Stadt."

Auch diese Arbeit wird teilweise in der Gegenwart und Zukunft niedergeschrieben.

Zur Umsetzung in die Gegenwart eignet sich besonders der 3. Teil: „Was das Mütterchen thut"; denn hier verlangt die rasche, ergreifende Handlung auch eine lebendige Darstellung; und ein Mittel, die letztere zu erreichen, ist die Vorführung der Handlung in der Gegenwart. Wir sehen die Personen dann gleichsam vor uns, und es scheint als ob die Handlungen jetzt geschehen.

Es ist also zu schreiben: „Das Mütterchen jammert und ruft. Aber niemand hört sie. Da kriecht sie aus dem Bett, nimmt ein brennendes Stück Holz und zündet damit das Stroh ihres Bettes an. Bald steht das Häuschen in hellen Flammen."

In die Zukunft wird der 4. Teil umgesetzt, und zwar als Reflexion des Mütterchens.

Das Mütterchen denkt: „In wenig Minuten wird der Sturm losbrechen, und die Flut wird das Eis bedecken. Wenn aber die Leute auf dem Eise das Feuer erblicken, werden sie dem Lande zueilen. So werden vielleicht alle gerettet." —

Weiter wird die Geschichte gelesen als ob sie sich gegenwärtig zutrüge. Also: Es ist im Winter, und das Eis steht 2c. —

Endlich werden auch einzelne Sätze in den drei Zeiten aufgeschrieben. Z. B.:

die Dresdner schlagen Zelte auf,
die Dresdner schlugen Zelte auf,
die Dresdner werden Zelte aufschlagen;
die Musik erschallt,
die Musik erscholl,
die Musik wird erschallen. —

Hier auf der 4. Stufe der methodischen Behandlung können nun auch die bekannten Sprachhefte und Sprachübungen Verwendung finden. Dieselben vermögen freilich eine methodische Erarbeitung der sprachlichen Regeln und Gesetze durch einen regelrechten Abstraktionsprozeß nimmermehr zu ersetzen. — Sie werden vielmehr, wenn man sie in dieser Weise mißbraucht, unfehlbar jegliches Interesse abstumpfen und den Geist ertöten. (Erziehungssch.)

c) Für die Oberstufe.

§ 44. Das Gleichnis vom verlorenen Sohn.

Ziel: Eine Geschichte Jesu (Gleichnis) von einem reichen, guten Vater und seinen zwei Söhnen.

1. Stufe. Erwägung über das rechte und unrechte Verhältnis der Söhne zum Vater, besonders in Bezug auf den irdischen Besitz des Vaters und auf die Unterordnung unter seinen Willen.

2. Stufe. a) Luk. 15, 11—32. Disposition.

Besprechung der Geschichte als solcher:

Warum wollte der jüngere Sohn „seine“ Güter haben und dann fortziehen vom Vater? Er wollte dem Vater nicht mehr gehorchen (undankbar und ungehorsam), er dachte, er wäre klug genug, um ohne den Rat und die Hilfe des Vaters durch die Welt zu kommen (hochmütig), er wollte frei sein und nach seinem eigenen Willen sein Leben einrichten (eigenwillig), er hoffte größeren Genuß

von dem ganz freien Leben (genußsüchtig), kurz er dachte nicht an den Vater und seine Kindespflicht, sondern nur an sich und seinen Genuß (selbstsüchtig).

Warum ließ ihn der Vater mit den Gütern ziehen, obwohl er es leicht hätte hindern können? Er wollte keinen erzwungenen, sondern einen freiwilligen Gehorsam und hoffte auch, daß der Sohn klug werde in der Fremde und durch eigene Erfahrung einsehe, daß er nur als gutes Kind Glück finden könne. Was fand der Sohn in der Fremde **zuerst**? Die gehoffte Freude und Freiheit (Ausmalung seines verschwenderischen und übermütigen Genußlebens durch die Schüler, auch seines Verkehrs mit den neu gewonnenen Freunden und Ratgebern).

Was fand er **dann**? Nach der kurzen, von Tag zu Tag abnehmenden Freude fand er ein von Tag zu Tag zunehmendes Elend. Ausmalen dieser Steigerung auf Grund der biblischen Züge; hervorzuheben sind besonders: die vergeblichen Versuche des Jünglings, sich durch eigene Kraft und durch seine falschen Freunde zu helfen, die Erniedrigung, die für ihn im Hüten der unreinen Schweine und in der Verweigerung des Schweinefutters liegt, das Anlangen seines elenden Zustandes an der Grenze zwischen Verzweiflung und Selbstmord.

Was wirkte endlich die Not? Er schlug, d. h. er sah endlich einmal in sich, nachdem er so lange umhergespäht nach den Freuden der Welt und nach einem äußeren Linderungsmittel seines Elends. (Und das war sein Glück, denn in ihm war die Quelle seines Elends, in seinem Herzen allein war auch die Quelle der Rettung.) Was sah er denn zuerst bei den Blick in sein Herz?

Das Bild seiner Heimat, seines guten Vaters und seines Glückes im Vaterhause; doch an die Erneuerung dieses Glückes wagt er gar nicht zu denken, schon das Los des gewöhnlichen Tagelöhners daheim, der Brot in Fülle hat, erscheint ihm, der im Hunger verdirbt, als beneidenswert. Doch er macht gewiß noch mehr Vergleiche zwischen sonst und jetzt; könnt ihr sie erraten? Sonst reich — jetzt ein Bettler, sonst geehrt und geachtet — jetzt verspottet und verachtet, sonst zu Hause bei den Seinen — jetzt hilflos und verlassen

in der Fremde, sonst das Kind vom Hause — jetzt der elendeste Knecht, sonst einen lieben, freundlichen Vater — jetzt einen harten, unbarmherzigen Herrn, sonst Freiheit und Freude — jetzt Knechtschaft und Jammer.

Und an diesen Vergleich schließt sich ganz gewiß eine Frage. Wer ist schuld an meinem Elend? Hand aufs Herz und ehrlich geantwortet! Du selbst bist schuld, du ganz allein. Du Thor! Freiheit und Freude hast du gesucht, und Knechtschaft und Elend hast du gefunden. Du schlechter Mensch! Den besten Vater hast du verlassen, um dich an einen fremden, harten Herrn zu hängen, und hast dem Herzen so wehe gethan, das dich so sehr geliebt hat! — Das ist eine schmerzliche, aber auch eine heilsame Erkenntnis. („Ich habe gesündigt . . .“) Sie ist schmerzlich, denn er muß sich selbst eines schweren Unrechts anklagen und sich vor sich selbst schämen (Reue); sie ist aber auch heilsam, denn aus ihr wächst der gute Vorsatz: Ich will zu meinem Vater gehen, und der demütige Sinn („Ich bin nicht wert . . .“).

Aber genügt denn der Vorsatz: Ich will? Auch der Weg zur Hölle ist mit guten Vorsätzen gepflastert. Der Vorsatz muß zum festen Willen werden. Wir wissen, er war zum Willen; aber wie ging das zu? Denkt euch, der reuige Sohn hätte ganz gewiß gewußt: Mein Vater verzeiht mir nicht, sondern schickt mich mit Schimpf und Schande wieder fort, hätte er da wieder heimkehren wollen? Gewiß nicht. Also welcher Gedanke stärkt und festigt seinen Vorsatz? Der Glaube an die unveränderte Liebe (oder weil er sich dieser Liebe gar nicht wert fühlt), an die Gnade des Vaters.

Nun ist sein Vorsatz durch den Glauben zum festen Willen geworden. Da ist nur noch die That der Umkehr nötig, denn dadurch zeigt er wirklich, daß er besser geworden ist; nun hat die Besserung angefangen. Und die Stufen der Besserung waren: Erkenntnis (und Bekenntnis) der Sünde, Reue, guter Vorsatz, Glaube an die Gnade, wirkliche Umkehr. — Mehr konnte der Sohn zu seiner Rettung nicht thun, das übrige mußte der Vater thun.

Wie zeigt sich der Vater gegen den zurückkehrenden Sohn? Er hat ihn sehnsüchtig erwartet, er denkt nicht an die schwere

Schuld, er hat kein Wort des Vorwurfs, er wartet nicht auf Bitte und Bekenntnis, ihm ist genug: Er kommt, er will also wieder mein Kind werden; voll Mitleid sieht er die Jammergestalt in Lumpen, voll Freude eilt er dem Heimkehrenden entgegen, fällt ihm um den Hals und schließt ihm den Mund — ehe er noch seine Bitte um Verzeihung hat sprechen können — mit einem Kuß der Liebe. Überrascht von solcher Güte stammelt der knieende Sohn, wie er sich vorgenommen, sein Schuldbekenntnis. Aber er erhält ja gar keine Antwort, ist das nicht ein schlimmes Zeichen? Die Umarmung und der Kuß war schon eine Antwort, denn nur Kinder küßt man, und eine noch deutlichere Antwort war der Befehl an die Knechte, das beste Kleid, einen Fingerreif und Schuhe zu bringen und ein Freudenmahl anzurichten, denn nur der Sohn des Hauses, nicht der Knecht wird so ausgezeichnet, und die deutlichste Antwort lag in seinen Worten: M e i n S o h n ist wieder lebendig geworden (er war für mich tot), mein Sohn ist wieder gefunden worden (er war für mich verloren). Mit welch seligem Gesicht wird der Wiedergefundene an der Seite seines Vaters beim Freudenmahl gesessen haben, noch immer erstaunt über die unbegreifliche Liebe und Gnade des Vaters, und vielleicht sich selber fragend: Bin ich denn derselbe, dem man vor wenig Wochen das Schweinefutter nicht geben wollte? Er war nicht mehr derselbe, er war wiedergefunden, er war lebendig geworden.

Leider wurde die Freude des Vaters bald auf unerwartete Weise gestört, der ä l t e r e S o h n betrübte ihn. Wie benahm sich derselbe gegen seinen Vater und seinen Bruder, und warum? Er wurde zornig über die Rückkehr des Bruders und seinen festlichen Empfang, er wollte ihn nicht begrüßen und willkommen heißen, denn er hätte lieber gesehen, wenn der Bruder in der Fremde gestorben und verdorben wäre und ihm allein die Güter des Vaters gelassen hätte (er war also lieblos und habsüchtig), oder wenn der Vater den Bruder mit Schimpf und Schande fortgejagt hätte (unbarmherzig); er war neidisch auf den Bruder und unehrerbietig und undankbar gegen seinen Vater, indem er ihm vorwarf, er hätte ihm nie eine solche Freude bereitet, wie dem sündigen Bruder; er

war also beim Vater geblieben um des Lohnes willen, nicht aus Freude am Guten (lohnsüchtig). Und doch war er stolz auf seine langjährigen Dienste und seinen steten Gehorsam (er war hochmütig und selbstgerecht), von Verzeihung und von Freude über die Reue und Besserung des verlorenen Bruders (den er nicht einmal Bruder nennen mag, „dein Sohn“) wollte er gar nichts wissen (hartherzig). Also gerade das Beste, was er bei seinem Vater hätte lernen können, hatte er nicht gelernt, die Liebe. Obwohl die Bitte und Zurede seines Vaters noch so viel half, daß er den wiedergefundenen Bruder begrüßte und wieder als Bruder annahm, oder ob er auch ihn durch Trotz und Verachtung betrübte? Wir wissen es nicht, wir wissen nur: Wer so handelt wie er, hat eine ganz häßliche und abscheuliche Gesinnung.

Zusammenstellung seiner Charakterzüge.

Deutung. (Die hier herangezogenen Beispiele dienen zunächst der Deutung, könnten aber ebensogut auf der dritten Stufe zur Gewinnung des Allgemeinen benutzt werden.)

Wer ist der reiche, gütige Vater? Wer ist der verlorene Sohn? Der Vater ist unser himmlischer Vater, der verlorene Sohn ist der sündige Mensch. Beweißt mir das im einzelnen und denkt dabei außer dem verlorenen Sohn auch an einzelne euch bekannte Sünder. (Aus den gebrachten Beispielen mögen gewählt werden: Adam und Eva, Jakob und David.)

Gott ist der reiche und gütige Vater aller Menschen, denn er hat sie mit irdischen, geistigen und himmlischen Gütern reich gesegnet, wie z. B. die ersten Menschen, Jakob und David; und seine Kinder sollen ihm daher dankbar und gehorsam sein, sonst sind es eben keine Kinder.

Beantwortet mir nun dieselben Fragen, die wir vorhin bei der Geschichte beantwortet haben. Warum wollen die Menschen (cf. die genannten) ihre Güter und gehen dann fort von ihrem Gott und Vater? Viele Menschen finden die Gebote Gottes unbequem und denken, sie würden glücklicher sein, wenn sie nach ihrer Lust leben könnten (konkrete Ausführung!), sie wollen frei und ihr eigener Herr und Gott sein (hochmütig), kurz sie wollen nichts mehr von ihrer

Kindespflicht und ihrem Kindesdienst wissen, sie wollen nur sich dienen, denken nur an ihren Genuß (Selbstsucht), der ist ihnen lieber als das Wohlgefallen Gottes, und darum gehen sie fort von Gott und verachten seinen Willen, d. h. sie thun Sünde. Da seht ihr gleich, woraus die Sünde entspringt (Quelle) und worin sie besteht (Wesen). Sie entspringt aus der Selbstsucht und besteht in der Entfernung von Gott. (Das alles läßt sich leicht aus den obigen Beispielen entwickeln, ebenso bei den folgenden Fragen.)

Warum läßt Gott den Sünder fort von sich und ihn nach seinem eigenen Willen leben, da er's doch hindern könnte? Weil ihm der erzwungene Gehorsam keine Freude macht, und damit die Sünder durch eigene Erfahrung einsehen sollen, wie glücklich sie als Gottes gehorsame Kinder waren, und wieder Liebe und Gehorsam lernen. (cf. die Beispiele.)

Was findet der Sünder fern von Gott zuerst? Genuß und Freude (z. B. das lustige Leben, der herrliche Apfel, der erlistete Segen, die geraubte Frau). Und dann? Nach kurzer Freude ein langes oder tiefes Elend (specielle Ausführung). Was wirkt endlich die Not? Der Sünder geht in sich, denkt über sich selbst nach (Beispiele). Da findet er einen gewaltigen Unterschied zwischen sonst und jetzt, und erkennt, daß er ganz allein an seinem Elend schuld ist. (Beispiele!) Aus dieser Erkenntnis kommt die schmerzliche Reue (Davids Bußgebet,) der demütige Sinn statt des anfänglichen Hochmuts und der gute Vorsatz, zum Vater zurückzukehren, d. h. von nun an seinen Willen zu thun. Dieser Vorsatz wird zum festen Wollen gestärkt durch den festen Glauben an die Gnade Gottes (Gebet Davids und des Zöllners), und wenn nun dieser Wille zur That wird, so hat die Besserung angefangen.

Wie wird sich Gott gegen die umkehrenden Sünder benehmen? Im Gleichnis steht's, und das Herz des reuigen Sünders fühlt, daß es wahr ist, denn sehen kann es ja kein Mensch.

Der liebe Gott hat schon lange gewartet auf die Reue und Umkehr des Sünders, er vergiebt ihm gnädig seine Schuld und nimmt ihn freundlich wieder als seinen Sohn an; er freut sich, daß der Tote wieder lebendig geworden, daß der Verlorene wieder gefunden

ist, und auch in das Herz des geretteten Sünders ist statt des Elends wieder Friede, Freude und Zuversicht eingekehrt, und daraus erkennt er eben, daß der gnädige Gott ihm vergeben und ihn wieder als Sohn angenommen hat (cf. Jakob und David).

Aber drei Dinge scheinen mir nicht zu unserer Deutung zu passen. Wie kann man von einem Menschen sagen, er sei ferne von Gott, da doch Gott allgegenwärtig ist? Wie kann man sagen, Gott habe einen Menschen verloren, da er doch allwissend ist? Wie kann man sagen, ein Mensch sei tot gewesen, der doch immer lebendig war? Antwort: Gott ist freilich niemals ferne von einem Menschen, aber der Sünder ist ferne von ihm, denn er will nichts von Gott und seinem Gebot wissen, er läßt ihn nicht herrschen in seinem Herzen, und so ist Gott wohl um ihn, aber nicht in ihm. — Eben deshalb kann man auch sagen, daß Gott einen solchen Menschen verloren hat, obgleich er ganz genau weiß, wo er ist und wie er ist, er hat eben keine Macht über sein Herz, weil der Unglaube oder die Sünde darin herrscht, und darum ist der Sünder für Gott und sein Reich so gut wie verloren („verlorener Mensch"). — Wer aber gar nichts für Gott und sein Reich leistet, wer seine Gebote verachtet, den Menschen nichts Gutes oder oft nur Böses thut und nur für seinen eigenen Genuß sorgt, der ist ebensogut, als ob er gar nicht auf Erden, als ob er tot wäre.

Wer ist aber der ältere Sohn, der sich so häßlich gegen seinen Vater und Bruder benimmt? Wir haben solche Leute schon kennen gelernt, aber wo? (Erinnerung an die Worte: „Siehe, so viele Jahre diene ich dir . . .") Es sind Leute, wie der Pharisäer im Gleichnis und wie die anderen Pharisäer bei Johannes d. T. und bei Mathäus, die über den Verkehr Jesu mit den Zöllnern und Sündern murren. Beweist mir das genauer: Beide (der Pharisäer und der ältere Sohn) rechnen dem lieben Gott vor, wie eifrig sie ihm gedient haben, verlangen statt der Gnade Lohn und glauben sogar, daß Gott sie lange nicht gut genug belohnt (selbstgerecht, lohnsüchtig); beide bilden sich ein, sie hätten kein Gebot übertreten und seien darum besser als die anderen Leute, auch wenn diese ihre Sünden bereuen oder dem Heiland nachfolgen (hochmütig), beide

ärgern sich, daß Gott und der Heiland reuige Sünder annehmen, anstatt sie streng zu bestrafen (lieblos); beide hätten am liebsten, wenn ihre sündigen Brüder ganz und gar verloren gingen, damit sie dann die einzigen Frommen wären, und wollen nicht mit ihnen verkehren (hartherzig); beiden fehlt die Haupteigenschaft eines rechten Kindes Gottes, die Liebe zu Gott und den Menschen.

Und darum sind solche Leute auch gar keine Kinder Gottes, denn Gott hat gar keine Gewalt über ihr Herz, und Christus hat ihnen vergebens seine Nächstenliebe gezeigt. Und dann sind sie auch fern von Gott (wenn sie auch oft scheinbar und ihrer Einbildung nach ihm nahe sind), dann sind sie tot für ihn und werden — eben wegen ihrer Einbildung, — schwer wieder gefunden werden. Also ist der ältere Sohn (und alle seine Gesinnungsgenossen) noch verlorener, als der verlorene jüngere.

3. Stufe. Zur klareren Herausarbeitung des im Gleichnis verkörperten H e i l w e g e s von der Sünde zur Gnade Gottes können zunächst die bei der Deutung noch nicht verwerteten Beispiele aus der biblischen und profanen Geschichte und Litteratur nach den eben angedeuteten Hauptgesichtspunkten zusammengestellt und verglichen werden (z. B. Josephs Brüder, Moses, das Volk Isreal zu verschiedenen Zeiten, Saul, der Zöllner im Gleichnis, Simon . . . Robinson, Tannhäuser . . .). Der Gewinn hieraus wird vermehrt durch Beispiele aus dem Erfahrungskreis der Schüler, (z. B. der Dieb) der Räuber, der Rachsüchtige, der Spieler, Säufer, Schwelger, Verschwender), und nun tritt als Hauptgedanke aller Beispiele klar hervor: Diese M e n s c h e n verlassen aus S e l b s t s u c h t die ihnen wohlbekannten göttlichen Gebote, t r e n n e n sich also von ihrem V a t e r und gehen ihm so v e r l o r e n (Sünde); nach kurzer Freude geraten sie aber in tiefe äußere oder innere (auch beides) N o t. Diese Not bringt sie aber zur E r k e n n t n i s ihrer Sünde, zur R e u e über dieselbe, zur D e m ü t i g u n g und zu g u t e n V o r s ä t z e n. Durch den G l a u b e n a n G o t t e s G n a d e werden diese Vorsätze zum f e s t e n W o l l e n und zu T h a t e n, und das ist der A n f a n g d e r B e s s e r u n g (Umkehr, Buße). Ihr Glaube wird nicht getäuscht, G o t t e s G n a d e i s t g r ö ß e r als ihre Schuld, er

vergiebt ihnen die Sünde (Rechtfertigung) und freut sich der wiedergefundenen verlorenen Kinder; darum kehrt auch in des Sünders Herz wieder Freude und Friede ein und der starke Trieb zum steten Besserwerden. Kurz: Sünde, Not, Reue, Glaube, Vorsatz, Umkehr, Gnade, Freude.

Und so wie bei diesen Sündern, so wird es bei allen Sündern sein; die Geschichte vom verlorenen Sohn ist also die Geschichte eines jeden umkehrenden Sünders.

Wer hat denn eigentlich diese Umkehr des Verlorenen bewirkt? Der Sünder selbst, denn er erkennt ja seine Sünde, er bereut sie ... Aber da ist noch jemand vergessen, der auch mit dazu hilft. Gott ist gnädig und vergiebt dem zurückkehrenden Sünder, so daß er sich freuen und in seiner Besserung fortfahren kann. Doch Gott thut noch mehr. Er läßt den Sünder erst seine eigenen Wege gehen und bringt ihn in Not, damit er seine Thorheit und Sünde erkenne. Darum ist diese Not, die Gott in alle Ewigkeit an die Sünde geknüpft hat, ein Glück für den Sünder, Gott thut dem Sünder wehe, um ihm wohlzuthun. (cf. die a. t. Beispiele: „Wen der Herr lieb hat, den züchtigt er.") Gott bleibt also nicht zu Hause, wie der Vater im Gleichnis, er ist immer bei dem Sünder und sucht ihn zurückzubringen, und wenn er ihn durch Liebe nicht fassen kann, so faßt er ihn mit Strenge und Not, er zeigt ihm nur ein anderes Gesicht, aber er ist doch noch der alte, liebe Gott. Die Besserung des Sünders ist also auch ein Werk Gottes.

Und noch ein Dritter hilft mit zur Umkehr des Verlorenen. Wer ist das? Denkt daran, was den verlorenen Sohn hauptsächlich zur Ausführung seines guten Vorsatzes bewog. Der Glaube an die unveränderte Liebe (Gnade) des Vaters. Und das ist es auch, was heute noch so viele Sünder zu Gott zurückbringt. Aber woher kommt dieser feste Glaube in die Menschenherzen, die doch gar nichts von einer solchen unermeßlichen Gnade Gottes sehen und wissen können? War dieser Glaube immer da auf Erden, seit Adam und Eva? Die Schüler finden aus einigen Beispielen leicht, daß in den a. t. Geschichten meist nur von der Strenge, vom Zorn und der Strafe Gottes gegen die Übertreter des Gesetzes

und gar wenig von Gottes Liebe und Gnade gegen den Sünder die Rede war; das jüdische Volk wußte es eben nicht besser (abgesehen von einzelnen Propheten, die zuweilen davon sprachen), und Gott konnte auch die wilden, rohen und götzendienerischen Herzen nur mit Strenge, aber nicht mit Güte bändigen. Erst seit Jesus Christus ist in vielen Herzen der feste Glaube an Gottes Gnade. Und gerade in diesem Gleichnis hat der Heiland Gottes Gnade klar und deutlich verkündet und mächtig hinausgerufen in alle Welt (das ist ja das Evangelium, die frohe Botschaft), und er muß es ja sicher wissen, denn er kam ja aus dem Himmel, wo die Gnade wohnt. Und wer wegen dieser Geschichte allein noch nicht ganz fest an die Gnade glaubt, für den haben Gott und sein Sohn noch andere Zeichen gegeben. „Also hat Gott die Welt geliebet . . .“ Gott hat seinen Sohn gesandt zur Errettung der Sünder, er will also ihnen gnädig sein, Gott hat seinen Sohn für alle sündigen Menschen sterben lassen; er will also ihnen gnädig sein. Christus hat allen reuigen Sündern vergeben, die er traf (Beispiele), und er hat gern den bittern Tod erlitten, damit uns Gott gnädig wäre. So hat Christus den festen Glauben an die Gnade Gottes in die Welt gebracht und dadurch den verzweifelnden Sündern Mut gemacht, zu ihrem Vater zurückzukehren. Darum lautet auch seine erste Predigt: Thut Buße und glaubet an das Evangelium (von der Gnade Gottes), und in einem seiner letzten Worte spricht er zu dem reuigen Mörder am Kreuz: Wahrlich, ich sage dir, du wirst heute mit mir im Paradiese sein.

So hilft der Sünder und Gott und Christus zusammen zur Umkehr und Rettung.

Leider finden sich auch heutzutage noch genug Menschen, die dem älteren Sohn gleichen. Beispiele: Wucherer, die fleißig zur Kirche gehen; hartherzige Reiche, die ihre Angehörigen und Diener unbarmherzig behandeln, aber bei allen öffentlichen Liebeswerken obenan stehen; Kinder, die ihre alten Eltern darben lassen oder sonst in liebloser Weise behandeln, aber doch nicht vom Gericht bestraft werden können (cf. überhaupt alle feineren, der großen Menge und dem Gericht verborgenen und unerreichbaren Vergehen); Klatsch- und

Verleumdungssüchtige, Lohnsüchtige, die das Böse nur aus Furcht vor der Strafe unterlassen und das Gute nur wegen ihrer Ehre vor den Menschen thun; Leute, die nur scheinbar in Gottes Wegen wandeln, aber in Wirklichkeit nur ihrem Genuß dienen und also doch nicht beim Vater sind, auch wenn sie es der ganzen Welt vorlügen; Leute, welche voll Tugendstolz gefallene Sünder hart zurückstoßen und jedes freundliche Wort und den Verkehr mit ihnen vermeiden; Leute, die nichts von Gottes Gnade, sondern nur von Gottes Lohn, nichts vom Sündenarzt Jesu, sondern nur von ihrer Gesundheit wissen wollen.

Hieraus ergiebt sich, daß es noch heute unter uns Christen viele lieblose, selbstgerechte, hartherzige und hochmütige Menschen giebt, die also in jeder Hinsicht dem älteren Sohn und den Pharisäern gleichen und daher trotz ihres Tugendstolzes noch verlorener sind, als die von ihnen verachteten Verlorenen, denen der Weg zur Rettung (Demut, Reue, Glaube, Gnade) stets offen steht.

4. Stufe. „Ob bei uns ist der Sünden viel, bei Gott ist vielmehr Gnade ..." (überhaupt Strophe 1, 2, 3 des Liedes: „Aus tiefer Not schrei' ich zu dir ...")

1 Joh. 1, 8. 9. So wir sagen, wir haben keine Sünde, so verführen wir uns selbst, und die Wahrheit ist nicht in uns. So wir aber unsere Sünden bekennen, so ist Gott treu und gerecht, daß er uns die Sünde vergiebt und reinigt uns von aller Untugend.

Mark. 1, 15. Thut Buße und glaubet an das Evangelium.

Wiederholung von Ps. 103, 8. 10. 11. 13. Barmherzig und gnädig ist der Herr ... Spr. 28, 13. Wer seine Missethat leugnet ... Luk. 18, 14. Wer sich selbst erhöhet ... Luk. 19, 10. Des Menschen Sohn ist gekommen ... (neu).

5. Stufe. Ist die Geschichte vom verlorenen Sohn auch unsere Geschichte? (Nachweis.) — Wann gleichen wir dem älteren Sohn? — Kommen die groben oder die feineren Sünden häufiger bei den Menschen vor? — Wie oft passiert diese Geschichte? (Nur wenigen Menschen nur einmal; das sind solche, deren Leben in zwei Hälften zerfällt, die aus einem gottlosen Leben durch tiefe Not und erschütternder Reue zu einem gottseligen Leben geführt werden, in

dem sie dann bleiben; allen übrigen und auch uns viel hundertmal, so oft wir sündigen uud reuig zu Gott zurückkehren. Wir gehen oft weg von Gott (wenn auch nicht so weit) und oft zurück zu Gott. Wer ist niemals von Gott weggegangen? Nur einer, Christus. (Daher seine Aussprüche: Wisset ihr nicht, daß ich sein muß . . . Ich und der Herr sind eins . . . Welcher unter euch kann mich einer Sünde zeihen?)

Inwiefern ist das Gleichnis eine Erfüllung der Engelsbotschaft: Siehe, ich verkündige euch große Freude? — Welcher Trost und welche Mahnung liegt für uns in diesem Gleichnis? Thut Buße und glaubet an das Evangelium.

Erbauliche Ausmalung der gewaltigen Trostmacht dieses Gleichnisses: Denke, du liegst nach einem langen Sündenleben, in dem du immer zwischen Gott und der Sünde hin- und hergeschwankt, auf dem Sterbebette. Du denkst an den Richter, vor den du nun bald treten mußt, du denkst: Wie wird es dir gehen, arme Seele? Ganz allein mußt du deinen letzten Weg gehen, niemand begleitet dich auf deinem furchtbaren Gang. Angst, Reue, Verzweiflung. Da steigt in deiner Seele auf ein alter, lieber Klang aus deiner seligen und fröhlichen Kindheit, derselbe Klang, den du heute (durch mich) aus Jesu Munde zuerst gehört. „Da er aber noch ferne war, sah ihn sein Vater, und jammerte ihn, lief und fiel ihm um seinen Hals und küßte ihn.“ Und diese Worte werden dir tönen wie Himmelsmusik, du wirst aufweinen vor Schmerz und Freude, und es wird dir sein, als ob dein lieber Vater im Himmel auf dich zueilte, dich umarmte und küßte — und nun kannst du getrost sterben, Gnade hat dir dein Heiland verkündet, und Gnade wirst du bei Gott finden („Heute wirst du mit mir im Paradiese sein“). —

Giebt es Grade der Verlorenheit? (Jedenfalls ist der höchste Grad im Herzen des älteren Sohnes und seinesgleichen erreicht.) — Wodurch und wie lange ist Leuten, die ihm gleichen, der Heilsweg verschlossen? (Selbstgerechtigkeit.)

Welche Antwort giebt unser Gleichnis auf die Frage: Wie kommt man ins Himmelreich? — Inwiefern ist dies Gleichnis ein Spiegel (unseres Herzens) und ein Wegweiser? — Wann war der

Geburtstag des verlorenen Sohnes, und wie oft findet unser Geburtstag statt? — Wann verprassen wir die Güter unseres Vaters? — Deutet den jüngeren Sohn auf die Heiden, den älteren auf das jüdische Volk! — Ein frommer Mann (Augustin) sprach: Mein Herz ist unruhig in mir, bis es ruhet in dir. (Erklärung.) — Wendet das Gelernte an zur Deutung eines andern Gleichnisses Jesu von den beiden ungleichen Söhnen (Matth. 21, 28—30). — Was ist ein Gleichnis? —

Zur Erklärung und Anwendung: 2 Kor. 1, 3—5. Röm. 3, 28. 1 Petr. 4, 8. 2 Kor. 7, 10. Joh. 1, 17. Matth. 5, 3. 4. 6. „Des Lasters Bahn ist anfangs zwar . . .“ — Zur Anwendung: Selig sind, die nicht sehen . . . Wer Sünde thut, der ist . . . Gott widerstehet den Hoffärtigen . . . Das ist die Liebe zu Gott . . . Der Geiz ist eine Wurzel . . . Wen der Herr lieb hat . . . Vergieb uns unsere Schuld . . . Alles ist an Gottes Segen . . . Danket dem Herrn . . . Laß mich dein sein und bleiben . . . Laß dich nicht das Böse überwinden . . . Wer sich lässet dünken . . . Ich habe dich je und je geliebt . . . Es sollen wohl Berge weichen . . . Es ist aber der Glaube . . . Kommt her zu mir alle . . . Wer sich selbst erniedrigt . . . (R. Staude, Präparationen.)

§ 45. Bonifacius.

In der Form des darstellenden Unterrichts behandelt.

Die pädagogische Methodik unterscheidet nach Ziller-Rieden, (vgl. Jahrbuch des Vereins f. w. P. XIV. S. 89) zwei Unterrichtsformen: die darbietende und die darstellende. „Die letztere will das Neue aus den im Erfahrungskreise des Zöglings liegenden Elementen zusammensetzen (vgl. Ziller, allg. Pädag. S. 170) während die erstere das Neue an die vorhandenen appercipierenden Darstellungen anknüpft.“ — Es ist nun freilich schwer anzugeben, wo — beim wirklichen Unterrichte — die eine Form aufhört und die andere beginnt, und worin der Unterschied zwischen „den vorhandenen, appercipierenden Vorstellungen“ und den im Erfahrungskreise der Zöglinge liegenden Elementen besteht. In

der Praxis gehen auch beide Unterrichtsformen vielfach ineinander über und ergänzen sich gegenseitig. Klarer als aus obigen Definitionen wird vielleicht der Unterschied, wenn man sich vergegenwärtigt, daß beim Unterrichte dem Zögling vielfach Zusammengesetztes, wie z. B. ein zusammenhängendes Lesestück, ein Gedicht, ein naturhistorischer Gegenstand, ein physikalisches Experiment ꝛc. zur Auffassung, zur sinnlichen Wahrnehmung dargeboten wird, während dies in manchen anderen Fällen nicht angebracht ist, so daß dann der Lehrer bloß zur konversatorischen Unterredung mit den Schülern seine Zuflucht nehmen muß. Das letztere wäre die Form des darstellenden Unterrichts, zumal wenn die Darstellung so individuell ausmalend, so lebhaft ist, daß der Zögling das fehlende Objekt, z. B. ein ausländisches Tier, eine exotische Pflanze, die ihm mit Hilfe der verwandten heimatlichen, die ihm bereits bekannt sind, beschrieben werden, — gleichsam zu sehen glaubte.*) Deshalb muß der darstellende Unterricht — in den historischen, geographisch-naturhistorischen Fächern — so sehr auf die individuelle Lage des Zöglings, auf alles das, was sich dieser durch seinen Umgang, durch seine Erfahrung und aus dem bisherigen Unterricht bereits erworben hat, Bezug nehmen, und mit Hilfe dieses individuellen Erfahrungskreises muß das lokal und zeitlich Fernliegende ihm so vor die Seele gestellt werden, daß er sich darin gleichsam handelnd und teilnehmend hineinversetzt glaube, daß er daran ein lebhaftes Interesse empfinde, so daß er es nun wirklich, innerlich appercipieren kann.

Von dem zusammenhängenden, docierenden Vortrage, bei welchem der Schüler mehr passiv zuhört, unterscheidet sich der darstellende

---

*) Herbart: „Aber auch noch über den Kreis von Erfahrung und Umgang läßt sich die lebendige Fülle, die eindringliche Klarheit von beiden hinaustragen; — oder vielmehr in das Licht, das von ihnen ausströmt, können manche Partieen des Unterrichts vorteilhaft gestellt werden . . . . Man kann überhaupt alles dasjenige bloß darstellend versinnlichen, was hinreichend ähnlich und verbunden ist mit dem, worauf der Knabe bisher gemerkt hat . . . . Diese Lehrart hat nur ein Gesetz: so zu beschreiben, daß der Zögling zu sehen glaube." (S. Willmann, Herbarts pädagogische Schriften I. S. 416 u. 417).

Unterricht insofern, als der Lehrer das Neue nicht in zusammenhängender, fließender Rede überliefert, sondern entweder bloße Andeutung macht, die der Zögling gleich darauf weiter auszuführen hat, oder allgemeine psychologische Erfahrungssätze aufstellt, die der Schüler selbstthätig auf den konkreten Fall anzuwenden hat. Ein Beispiel zum ersten wäre, wenn der Lehrer angiebt: Bonifacius lebte ungefähr in der Mitte zwischen Christus und Luther — und der Zögling muß nun gleich ausrechnen: — also ums Jahr 750 n. Chr.: ein Beispiel zum zweiten, wenn der Lehrer etwa sagt: Die Bekehrung der heidnischen Deutschen fiel Bonifacius natürlich nicht leicht, — und der Zögling hat nun vermittelst seiner determinierenden Phantasie die Gefahren und Hindernisse spezieller zu erörtern, die Bonifacius dabei überwinden mußte. Hierbei muß man sich nur davor hüten, daß sich der Unterricht nicht ins Unbestimmte verliert, daß man dem Schüler nicht zu viel zumutet, ihn nicht zu viel erraten, resp. finden lassen will. Die Andeutungen, die Fragen des Lehrers müssen zwingend sein, so daß sie immer nur eine bestimmte, womöglich richtige Antwort zulassen, sonst schweift der Unterricht ab und wird zügellos. Denn trotz aller unterhaltenden Form bei der Unterredung muß der Lehrer doch immer den Unterricht in seiner Hand haben und den Fortschritt desselben selbst angeben.*) Der darstellende Unterricht ist eine große Kunst und verlangt viel Übung; er ist schwerer als der darbietende. Der Lehrer muß vor allem mit den individuellen Verhältnissen des Schülers, mit der engern und weitern Heimat desselben vertraut sein; denn darnach gestaltet sich die Darstellung bei ein und demselben Stoffe sehr verschieden und erleidet Modifikationen.**) Deshalb kann auch der

---

*) Ziller (Vorlesungen über allg. Päd. S. 295): „Bei allen Erzählungen und Beschreibungen des darstellenden Unterrichts, in die das einschlagende Wissen des Schülers, wie das vom Lehrer zu gebende Erläuterungsmaterial verwebt werden muß, darf der Faden nicht verloren gehen oder abreißen."

**) Herbart: „Dem bloß darstellenden Unterricht werden wir, wie oben bemerkt, statt aller Regel die Munterkeit und den Beobachtungsgeist des Lehrers wünschen müssen. (Willmann I. S. 430 unt.) Der darstellende

darstellende Unterricht nur in wirklichen Verhältnissen, nur beim wirklichen Unterrichte gelernt werden. Allerdings kann man sich seinen Takt darin durch das Studium klassischer, besonders volkstümlicher Schriftsteller wie Hebels u. a. prädisponieren (vgl. Ziller, allg. Pädag. S. 285). Als Probe eines guten darstellenden Unterrichtes gilt, daß die Erzählung, die im disputatorischen Wechselverkehr zwischen Lehrer und Schüler gewonnen und zusammengesetzt worden ist, von den bessern Schülern gleich im Zusammenhange wiederholt werden kann. — Der darstellende Unterricht kann der Gliederung nach den formalen Stufen entbehren; das wird vor allem dann der Fall sein, wenn der Gegenstand einer ausführlichen eingehenden Behandlung und Einprägung nicht wert ist, wie sie die formalen Stufen oben verlangen.

Die darstellende Form des Geschichts-Unterrichts hat Professor Ziller in den Erläuterungen zum XIII. Jahrbuch f. w. Päd. S. 46 folgendermaßen klar gelegt: Die darstellende Form des Geschichtsunterrichts steht einer zusammenhängenden Darstellung von seiten des Lehrers entgegen und ebenso einer zusammenhängenden Geschichtslektüre, deren Inhalt sich der Zögling anzueignen hat. Bei der darstellenden Form geht der Unterricht von dem aus, was der Zögling in Bezug auf den Gegenstand schon weiß, oder es wird eine Reihe von Zügen aus einem Stoffe geschöpft, der nicht eine encyklopädische Darstellung bietet, sondern der mitten hineinversetzt in die geschichtlichen Verhältnisse, wie es also ein Gedicht thut, eine Sage, ein Drama, eine einzelne Darstellung von einem klassischen

---

Unterricht erweitert die Kenntnis der Natur und des Menschenlebens durch die ersten Anfänge von Länder- und Völkerkunde. (I. S. 434). Da dem Unterricht die Erfahrung des Lehrlings zum Grunde liegt, so stellen wir diejenige Synthesis voran, welche die Erfahrung nachahmt und bezeichnen sie mit dem Namen: bloß darstellender Unterricht. Die bloß darstellende Form ist zwar beschränkt in der Anwendung: dennoch ist sie so wirksam, daß sie eine eigene Betrachtung — und was die Hauptsache ist, sorgfältige Übung von seiten des Lehrers verdient. Wer sie in der Gewalt hat, wird am sichersten das Interesse der Schüler gewinnen." (Willm. II. S. 559).

Stoffe. Aus einer solchen Darstellung gewinnt der Zögling unter Leitung des Lehrers einzelne geschichtliche Züge und daraus, wie aus dem ihm schon Bekannten, schließt er auf andere geschichtliche Züge. Was er dabei unrichtig geschlossen hat, an dessen Stelle wird das Richtige gesetzt, was unbestimmt geblieben war, an dessen Stelle tritt das Bestimmte ein, sei es auch nur eine bestimmte Jahreszahl, statt deren die Kinder herauszufinden haben, daß das Ereignis zwischen gewissen Grenzen liegt. So kommt eine Reihe von Einzelzügen zusammen für jeden geschichtlichen Stoff und aus diesen muß nun der Zögling eine zusammenhängende Darstellung zusammensetzen durch Verschmelzung der einzelnen Züge. Auf die zusammenhängende Erzählung, die so gewonnen worden ist, muß auch der geschichtliche Stoff durchaus beschränkt bleiben nach einem bekannten Wort, das dem Sinne nach lautet: „was keine Spur zurückgelassen hat im Volksleben oder in der Litteratur, das verdient auch nicht in die Schule hereingezogen zu werden."

Bei der darstellenden Form des Unterrichts darf man auch nicht bloß Thatsächliches, nicht Zufälliges erraten lassen, das sich nicht mit solcher Bestimmtheit praedeterminieren läßt, daß nur eine einzige Antwort erfolgen muß. Sonst mischt sich zu viel Irriges und in den Gedankengang nicht Passendes ein, was die Phantasiethätigkeit mehr stört, als fördert, und der Gedankengang selbst prägt sich schon nicht sicher genug ein. Es kommt dann nicht dahin, daß er nur einmal durchlaufen und sogleich behalten wird. Wo das aber nicht erfolgt, ist die darstellende Form mißlungen. Was alsdann gegeben werden muß, darf doch nur so gegeben werden, daß der Zögling selbstthätig die Fortsetzung des Gedankens darauf baut, und wenn es sich weiter ausdehnt, muß eine solche Anordnung der Gedanken stattfinden, daß es vom Schüler in irgend einer zu dem Fortgang der Erzählung passenden Form, nur nicht auf direkte Aufforderung zur Wiederholung, sofort wiederholt wird. So kehrt er am ersten zu der Phantasiethätigkeit wieder zurück, welche für die darstellende Unterrichtsform vorausgesetzt wird.

Die nachfolgende Präparation, in welcher Bonifacius auf der Klarheitsstufe in der Form des darstellenden Unterrichts behandelt

wird, ist (wie die vorige Einheit) aus meinem wirklichen Unterrichte, wie ich ihn in Mühlhausen in der 5. Klasse (5. Schuljahr) der höheren Töchterschule — leider nur kurze Zeit — erteilte, herausgewachsen. Mit ihr begann ich den eigentlichen Geschichtsunterricht in der betreffenden Klasse und zwar mit Beginn des Wintersemesters. Sie will keine „Musterpräparation" nach den strengen Anforderungen Zillers sein; das erlaubte schon der Lehrplan und die sonstigen Verhältnisse der erwähnten Schule nicht. — Näher käme man wohl den Intentionen Zillers, wenn man Bonifacius im Anschluß an klassische Darstellungen, wie vielleicht die Gedichte von Bechstein u. Bube (s. Grube deutsche Geschichten in deutschen Gedichten, Leipzig S. 7) sind, behandelte. Dieselben standen mir aber für die Klasse nicht zur Verfügung, so daß ich davon absehen mußte. — Bei der schriftlichen Fixierung habe ich der Kürze halber die Geschichte hie und da, besonders aber gegen Ende zusammenhängend dargestellt; bei der mündlichen Unterredung muß das natürlich ausführlicher, auf Grund von Fragen so geschehen, wie ich es an manchen Orten, besonders zu Anfang der Erzählung ausgeführt habe.

Ziel. Wir wollen erfahren, wie die Deutschen Christen geworden sind, und vor allem den Mann kennen lernen, dem wir die Ausbreitung des Christentums in Mitteldeutschland, zumal in Thüringen, zu allermeist zu danken haben.

Klarheitsstufe. Sind denn unsere Vorfahren nicht von jeher Christen gewesen? Nein, — sie waren anfangs Heiden, — sie glaubten nicht an den Herrn Christus und den Einen Gott, wie uns ihn Christus, unser Erlöser, offenbart hat. Sie glaubten an mehrere Götter. — Da die Schüler zuvor im Deutschen ein Lesestück durchgearbeitet hatten, so waren sie diesbezüglich genau unterrichtet. Der Hauptinhalt desselben wird etwa nach den Gesichtspunkten reproduziert: 1. Der Götterglaube und die religiösen Gebräuche der alten Deutschen; 2. Das Leben in Krieg und Frieden; 3. Ihr Aussehen und ihre ursprüngliche Heimat.

Die alten Deutschen waren Heiden. Sie verehrten vor allem die großen Kräfte und Erscheinungen in der Natur, von denen das menschliche Geschick so sehr abhängt. Und zwar faßten sie diese

persönlich auf. Ihr oberster Gott hieß Wuotan oder Odin. Es war der Himmelsgott, der Sonnengott, und wohl deshalb stellten sie sich ihn auch einäugig vor. Mit grauem Wolkenhut und in den blauen Sturmmantel gehüllt, fährt er von einem wütenden Heere gefolgt im brausenden Wetter durch die Lüfte daher. — Odin ist aber auch der Gott, von dem aller Segen und alles Gute ausgeht, der den Wunsch erfüllt, den Sieg verleiht, als Allvater die Geschicke der Menschen lenkt. Wolf und Rabe waren ihm heilig. In geweihten Hainen wurden ihm weiße Rosse gehalten, welche, vor den heiligen Wagen gespannt, von dem Priester und Fürsten geführt wurden.

Als Sohn Wuotans verehrten sie ferner Donar, den Gott, der über Wolken und Regen gebietet und seine Kraft im Donner und Blitz offenbart. Er thront auf Bergen. „Er ist rotbärtig, und wenn er zürnt, bläst er in seinen langen Bart, und Donner schallt durch die Wolken. Dann fährt er auf seinem Wagen, der mit Ziegenböcken bespannt ist, einher und schleudert keilförmige Steine — Donnerkeile — vom Himmel herab. — Er war aber auch der Gott des Regens — und sendete der Erde das befruchtende Naß; daher er auch Gott der Landleute und des Ackerbaues wurde. Mit seinem zerschmetternden Hammer, der nach jedem Wurfe wieder von selbst in seine Hand zurückkehrte, räumte er die Riesen (d. i. Felsen), die dem Ackerbau hinderlich waren, aus dem Wege.“ — Ihm war die Eiche geheiligt, und an ihn erinnert auch jetzt noch der ihm geweihte Tag — der Donnerstag.

Als wohlthätigste Göttin wurde die Mutter Erde, Nerthus, verehrt. Ihren Wohnsitz dachten sich unsere Vorfahren auf einer Insel im nördlichen Meere. Dort befand sich ein geheimnisvoller Hain und See und ein geweihter mit Teppichen bedeckter Wagen. Bisweilen fuhr derselbe von weißen Kühen gezogen und vom Priester begleitet durch die Länder, Freude und Frieden verheißend.

Manche heidnischen Gebräuche und Feste haben sich bis auf unsere Zeit erhalten. Das Weihnachtsfest (das Anzünden des Tannenbaums), das Osterfest (die Sitte der Ostereier, Maientanz), das Johannisfest, das Fest der Sommersonnenwende (Johannisfeuer u. a. m.)

stammen aus der heidnischen Zeit. Später sind die Naturfeste mit christlichen Vorstellungen verflochten worden.

Die alten Deutschen wohnten weniger in Städten und Dörfern, als zerstreut auf einzelnen Gehöften, in leicht gebauten Hütten. Sie trieben Ackerbau und Viehzucht; doch dies, sowie die andern Geschäfte des Hauses, überließen sie am liebsten den Weibern und Knechten. Die Männer selbst lagen im Frieden mehr auf der Bärenhaut, tranken Met und spielten Würfel, wobei sie nicht selten Weib und Kind und was sie hatten, ja zuletzt ihre eigene Freiheit verspielten. Ihre Lieblingsbeschäftigung war jedoch die Jagd, wozu ihnen die nugeheuren Wälder, in denen noch Bären, Auerochsen, Eber und Renntiere ꝛc. hausten, die beste Gelegenheit boten. — Hoch in Ehren stand bei ihnen die Gastfreundschaft, Treue und Wahrhaftigkeit.

Bei wichtigen Angelegenheiten versammelten sich die freien Männer im Freien bei einem heiligen Stein oder einer heiligen Eiche oft zur Nacht, bei Voll- oder Neumond; diese Zeiten hielten sie für die glücklichsten zu irgend einem Geschäfte. Hier beschlossen sie auch über Krieg und Frieden. — In den Krieg zogen sie mit Schild und Speer, oder mit der schweren Lanze und Streitaxt bewaffnet. Ihnen folgten auch die Weiber und Kinder. Durch Anstimmen rauher Kriegslieder feuerten sie sich gegenseitig an und jagten den Feinden Schrecken ein. Stürmisch und tapfer griffen sie an. Die im Kampfe mit Ehren Gefallenen trugen nach ihrem Glauben die Botinnen Wuotans, — die W a l k y r e n — in die Himmelsburg W a l h a l l a, wo sie sich an Kampf und Gelag noch weiterhin ergötzten. Die Feigen, die ehrlos Gestorbenen kamen in das dunkle Reich der grimmen H e l a.

Die alten Deutschen, auch Germanen genannt, waren riesige Menschen, mit breiter Brust, blauen, wild blickenden Augen, mächtiger Stimme, weißer Haut, goldgelben, in Locken von der Schulter herabfallenden Haaren. Sie waren aus Asien nach Mitteleuropa eingewandert und in mehrere Stämme geteilt.

Soweit kennen wir das Leben der alten Deutschen (aus dem behandelten Lesestück).

W e r h a t a b e r d i e h e i d n i s c h e n D e u t s c h e n z u m C h r i s t e n t u m b e k e h r t ?

Etwa der Herr Christus selbst? — Der Heiland hat seine Lehre bloß in Palästina unter großen Bedrängnissen verbreiten können. Er ist kaum über die Grenzen Kanaans hinausgekommen. Die Hauptmomente des Lebens Jesu (das gleichzeitig im Religionsunterricht behandelt wurde) werden kurz angegeben: Im Jahre 1 ist der Herr Jesus geboren. Als er 12 Jahre alt war, zog er mit seinen Eltern hinauf nach Jerusalem zum jüdischen Osterfeste. Mit dem 30. Jahre trat er sein Lehramt an, berief die 12 Jünger und zog mit ihnen lehrend und heilend im Lande umher. 33 starb er den Tod am Kreuze auf Golgatha bei Jerusalem.

Vielleicht haben die Apostel, wie z. B. Petrus und Paulus, die Deutschen zum Christentum bekehrt?

Sie haben das Christentum über die Grenzen Kanaans ausgebreitet in fast allen Ländern am Mittelmeer, die zu dem damaligen großen römischen Reiche gehörten. Nach Deutschland sind sie aber nicht gekommen, sind vielmehr in Rom unter der grausamen Regierung Neros für die christliche Lehre als Märtyrer gestorben: Petrus wurde gekreuzigt, Paulus enthauptet, 66 n. Chr.

Zuletzt könntet ihr wohl denken, Luther habe den Deutschen das Christentum beigebracht!

Das ist allerdings teilweise richtig. — Zu Luthers Zeiten waren aber die Deutschen bereits Christen. Es hatten sich nur viele Mißbräuche und Irrtümer in die christliche Kirche und Lehre eingeschlichen, gegen die Luther in den 95 Thesen, die er am 31. Oktober 1517 an die Schloßkirche zu Wittenberg anheftete, so mutig ankämpfte. — Was die Kinder über Luther wissen, wird mit Bezug auf das Reformationsfest kurz angegeben. Luther wurde den 10. Nov. 1483 zu Eisleben, wo sein Vater Bergmann war, geboren. Auf der Wartburg übersetzte er die Bibel ins Deutsche und machte dieselbe dadurch dem deutschen Volke zugänglich. Zur Belehrung des Volkes und der Kinder verfaßte er unsern Katechismus, und beim Gottesdienste führte er statt der lateinischen Sprache die deutsche ein und dichtete zur Hebung des deutschen Kirchengesangs mehrere herrliche Kirchenlieder. (Z. B.!) Er starb 1546 in seinem Geburtsorte. Luther ist der Gründer unserer evangelisch-lutherischen Kirche; aber

schon lange vor ihm waren die Deutschen zum Christentum bekehrt worden.

An den Mann, der sich um die Ausbreitung des Christentums in Mitteldeutschland vor allen verdient gemacht hat, erinnert manches in der hiesigen Stadt und Umgegend. Eine Kapelle ist nach ihm benannt worden — die Bonifaciuskapelle.*) — Sein Name war demnach Bonifacius. Er führt aber auch noch einen anderen Namen, der vielleicht in dem Namen einer nahen Stadt, die nach Westen an der Werra liegt, und einer Straße, die nach derselben Richtung führt, anklingt — in Wanfried, Wanfriederstraße. Ursprünglich hieß Bonifacius Winfried; erst später, als er zum Priester geweiht wurde und sich der Missionsthätigkeit widmete, erhielt er den gelehrten, lateinischen Namen Bonifacius.**) Weshalb mögen wohl die Kapelle, die Stadt nach ihm benannt worden sein? Wegen seiner hohen Verdienste, die er sich um die hiesige Gegend erworben, wegen der großen Wohlthaten, die die Leute von ihm empfangen haben. Er ist nämlich selbst hier gewesen und hat ihnen das Evangelium gepredigt. Das bedeutet auch sein Name — denn auf deutsch heißt Bonifacius: Wohlthäter. — Nicht bloß in Mühlhausen oder Wanfried hat er das Christentum verbreitet — sondern auch in andern Orten an der Werra (nach der Karte!): in Eschwege, Treffurt, wo er z. B. auf dem Heldrastein gepredigt haben soll, in Kreuzburg. — Hier verließ er nun aber die Werra, die ihm bisher als Richtung seines Weges gedient hatte, und pilgerte an einem ihrer Nebenflüsse hinauf — an der Hörsel entlang noch weiter nach Thüringen hinein. Ob es damals in Thüringen auch so leicht und angenehm zu reisen war, wie heutigen Tags, wo wir so oft Vergnügungsreisen hinmachen? Nachweis, daß das

---

*) Leider war es mir nicht möglich, mich über das Lokalgeschichtliche genauer zu unterrichten; eine ordentliche Heimatskunde über Mühlhausen und dessen Umgegend war nämlich nicht aufzutreiben.

**) Vgl. zum Ganzen: Sturm, Bonifacius. Ein Bild seines Lebens und Wirkens. Berlin.

nicht der Fall war: das Land war noch wenig bevölkert, wild und wüste; es gab wenig Städte, keine Gasthöfe rc.

Ob Bonifacius allein gereist ist? Er reiste ähnlich wie der Herr Jesus — wenn auch mit mehr äußerm Glanze und weltlicher Macht ausgestattet — mit mehreren Genossen und Freunden zusammen, die ihn bei seinem Werke unterstützten.

Wird ihm die Bekehrung der Thüringer leicht gefallen sein? Es ist nicht leicht, jemand zu belehren, ihm andere, bessere Grundsätze und Glaubensansichten beizubringen. Die alten Thüringer hingen noch fest an ihrem heidnischen Aberglauben und wollten die Lehre vom gekreuzigten Messias nicht annehmen. Die Unterweisung in der christlichen Lehre machte Bonifacius viel Arbeit und Mühe; er hatte viel Angst und Sorgen dabei auszustehen und war den größten Gefahren ausgesetzt. Manchmal fehlten ihm die notwendigsten Lebensmittel und er hatte nichts, wo er sein Haupt hinlegen konnte. Trotz aller Gefahren, ließ er aber von dem einmal gefaßten Ziele nicht ab: mit unermüdlichem Eifer nahm er immer wieder den Kampf gegen den alten Götterglauben auf. Viele Jahre — (fast 30) mochte er sich deswegen im Lande aufhalten uud von Ort zu Ort wandern.

Wie hat es wohl Bonifacius bei der Bekehrung der alten Deutschen angefangen? Schon bevor er ins Land kam, hatte er die nötigen Vorbereitungen dazu getroffen: er war beim Papste in Rom gewesen und hatte sich mit demselben über seine Pläne, über sein Arbeitsfeld verständigt. Der Papst hatte ihm zu seinem schweren Werke nicht nur den Segen erteilt, sondern ihm auch Empfehlungsschreiben an die Großen des Landes, an die Herzöge von Thüringen mitgegeben. Auf diese Weise schützten ihn die Fürsten auf seinen Bekehrungsreisen; es lag ihnen auch daran, daß ihre Unterthanen Christen würden und Gesittung und Bildung in das Land käme. — Auf seinen Wanderungen selbst mußte Bonifacius die alten Thüringer in ihren heiligen Hainen aufsuchen, mußte ihnen hier nachweisen, daß ihre Götter keine Macht hätten, daß sie Götzen wären. So suchte er sie von ihren Irrtümern zu befreien, ihre Heiligtümer zu zerstören und ihre Opfersteine umzustürzen. Dabei

ging Bonifacius oft ganz schonungslos ohne alle Rücksicht auf die Gebräuche und Eigentümlichkeiten der alten Deutschen vor.

Was hat Bonifacius an die Stelle der zerstörten heidnischen Heiligtümer gesetzt? Er hat christliche Bethäuser, Kirchen und Klöster bauen lassen. So legte er in Erfurt den Grund zur berühmten Domkirche; hat am Nordabhange des Thüringer Waldes am Flüßchen Ohre ein Kloster errichtet und damit den Grund zur Stadt Ohrdruf gelegt. Die erste christliche Kirche wurde in Altenberga bei Georgenthal errichtet, da wo noch jetzt auf der Anhöhe — dem Bonifaciusfelsen — ein steinerner Kandelaber (Armleuchter) als Erinnerungszeichen steht. Auf das Wesen und die hohe Bedeutung der Klöster für die damalige Zeit kann nun hierbei im Anschluß an das aus der Heimat Bekannte (Klosterschulen, Hospitäler, Klosterbiere ꝛc.) näher hingewiesen werden. Die Bewohner der Klöster hießen Mönche oder Nonnen; der Vorsteher Prior oder Abt, die Vorsteherin Priorin oder Äbtissin. Sie haben damals vor allem das Christentum verbreitet, haben die Kinder unterrichtet und erzogen, Wissenschaften und Künste gepflegt und Bildung und Gesittung verbreitet, haben Landwirtschaft, Acker-, Obst-, Wein- und Hopfenbau getrieben und darin sowie im Handwerk bessere Wege gezeigt und gelehrt, haben Kranke gepflegt und geheilt, und Arme und Hilfsbedürftige unterstützt. Die Klöster sind für manchen Verfolgten eine Zuflucht, „für manches stille oder gebrochene Herz eine Stätte des Friedens“ gewesen.

Bevor Bonifacius nach Thüringen kam, hatte er schon in den angrenzenden Ländern das Christentum verbreitet und befestigt — so in Hessen. Natürlich auf ähnliche Weise wie in Thüringen — durch Errichtung von Klöstern und Kirchen. Aus seiner Thätigkeit in Hessen wird uns eine Geschichte erzählt, die uns besonders klar macht, wie Bonifacius bei der Bekehrung der heidnischen Deutschen vorging. In der Nähe des heutigen Geismar bei Fritzlar an der Eder (einem Nebenfluß der Fulda) stand eine große mächtige Eiche, die weit im Umkreise als nationales Heiligtum verehrt wurde — sie war eine Donarseiche. Ob Bonifacius sie auch verehrt hat? Vielmehr nahm er gerade daran Gelegenheit,

den heidnischen Hessen zu zeigen, daß ihr Donar rc. gar keine Macht habe, daß sie ganz unnützerweise zu ihm beteten und ihn verehrten. Wie machte das nun Bonifacius? Er lud die Leute aus der Umgegend zu einem festgesetzten Tage hierher ein. Er selbst erschien mit einem großen Gefolge und hielt einen feierlichen, prunkvollen Gottesdienst — nach Art der Katholiken. Die Heiden lauschten demselben von fern mit ängstlicher Scheu. Nach Beendigung des Gottesdienstes besprengte er den Baum mit Weihwasser, nahm darauf die Axt in die Hand — und fing an, denselben abzuhauen. Was wohl die anwesenden Heiden dabei gedacht und gethan haben? Die meisten derselben glaubten und wünschten wohl, daß ihr Gott Donar durch Donner und Blitzstrahl den Frevel rächen möge: Immer ängstlicher blickten sie nach dem schwankenden Wipfel des alten Götterbaumes. Der Blitzstrahl und der Donner blieb aber aus — und der Baum stürzte krachend zu Boden. Und die Heiden? Sie hatten sich nun überzeugt, daß der Christengott mächtiger wäre als ihre Götter — und ließen sich taufen.

Was hat nun Bonifacius mit dem gefällten Baume gethan? Liegen gelassen, oder verbrannt? Als kluger Mann ließ er daselbst aus dem Holze ein Kirchlein erbauen. In der Anschauung der Heiden war also der Ort ein heiliger geblieben, nur hatte der neue Gott denselben in Besitz genommen. Soweit der Ton des Glöckleins der Priester hallte — so glaubte und erzählte das Volk — war das Gebiet den alten Göttern verschlossen. Sie hatten den Ort verlassen — und mancher wollte sogar ihr Wehklagen vernommen haben.

Noch mehr als in Fritzlar und dessen Umgegend lebt aber das Andenken an Bonifacius in einer andern hessischen Stadt fort — in Fulda. Wie in Thüringen Ohrdruf, so verdankt auch die Stadt Fulda ihm ihre Entstehung. Zuerst wurde auch hier — in abgelegener wilder Einsamkeit — ein Kloster errichtet, wohin sich Bonifacius aus den Kämpfen, Wirren und Zerstreuungen der Welt am liebsten zurückzog, um sich zu erholen. Es war sein Lieblingsaufenthalt, und hier wünschte er auch seine einstige Ruhestätte zu finden. Er wandte allen Fleiß auf, um

es zu einer Musteranstalt des klösterlichen Lebens einzurichten. Die Klosterschule von Fulda wurde auch bald weltberühmt und hat sich um die Ausbreitung des Christentums, um die Pflege der Wissenschaften, um Bildung und Gesittung große Verdienste erworben.

Bei der Ausbreitung des Christentums leitete Bonifacius noch ein anderes Ziel, als die Deutschen zu Christen zu machen, ein Ziel, das ihn sehr in Gegensatz zu den Bestrebungen unseres Reformators Luther setzt: er wollte dadurch zugleich auch die Macht des römischen Papstes erweitern und vergrößern. Und zur Erreichung seines Zieles ist er ebenso unermüdlich thätig gewesen wie bei der Bekehrung der Heiden. Von allem Anfang setzte er sich stets ins Einverständnis mit dem Papste und that alles nach dessen Anordnung. Dadurch erntete er natürlich großes Lob und hohen Dank vom Papste ein. Als er in Hessen und Thüringen bei der Bekehrung so große Erfolge erzielt hatte, berief ihn der Papst nach Rom und weihte ihn in feierlicher Weise in der Peterskirche zum Bischof. Später wurde er zum Erzbischof Germaniens ernannt. Er stand als der Erste nach dem Papste über der deutschen Kirche. — Als solcher zog er dann noch durch die südlich gelegenen Länder — durch Franken und Bayern, wo das Christentum schon teilweise Wurzel gefaßt hatte, ordnete die kirchlichen Verhältnisse, ließ Kirchen und Klöster bauen, setzte Priester und Bischöfe ein, wie z. B. in Würzburg am Main, in Regensburg an der Donau, in Passau, in Salzburg (mit den geogr. Determinationen), und stellte sie dem Papste unter.

In welcher Zeit hat aber Bonifacius gelehrt und gewirkt? Ungefähr zwischen Christus und Luther — also cirka 750 n. Chr.

Was für ein Landsmann ist er gewesen? Etwa ein Mann aus dem deutschen Volke wie Luther? Es war ein Fremder auf deutschem Boden, nahm bei der Bekehrung wenig oder gar keine Rücksicht auf die Sitten und Gebräuche, auf die Eigentümlichkeiten unserer Vorfahren. Unerbittlich verfolgte er ihre heidnischen Gebräuche. Er war mehr bestrebt, Deutschland zu einer römischen Kirchenprovinz zu machen, was er auch vermöge seiner Energie

durchführte. Seine Heimat ist ein Inselland — das südwestliche England, wo schon in frühern Jahrhunderten, besonders von Rom aus, das Christentum Eingang gefunden hatte.

Was für eine Jugend, was für einen Bildungsgang Bonifacius gehabt hat, kann man leicht erraten. Er ist im Kloster erzogen worden, hat sich schon frühzeitig, wie es heißt, gegen den Willen seiner Eltern dem geistlichen Berufe gewidmet, zu dem er große Neigung hatte. Er zeichnete sich durch großen Fleiß aus, las eifrig in der Bibel, übte sich im Schreiben — auf der Wachstafel und suchte sich durch Folgsamkeit und Bescheidenheit die Liebe seiner Lehrer zu erwerben. — Mit dem 30. Jahre wurde er zum Priester geweiht, und nun faßte er den Plan, sich der Mission zu widmen, die damals besonders von England aus mit großem Eifer betrieben wurde. Zuerst kam er nach Friesland, wo schon ein anderer Missionär thätig gewesen war. Hier hatte aber seine Predigt wenig Erfolg, weshalb er das Feld seiner Thätigkeit veränderte und nach Mitteldeutschland verlegte, wo wir sein Bekehrungswerk bereits kennen gelernt haben.

Im späteren Alter war aber Bonifacius des steten Herumwanderns müde — er sehnte sich nach Ruhe und wünschte einen festen Wohnsitz zu haben. Seinem Wunsche wurde natürlich entsprochen. Er erhielt (vom Papste) das Erzbistum, dem auch die hiesige katholische Kirche, sowie das katholische Eichsfeld unterstellt sind, — das Erzstift Mainz, wodurch dieses später den ersten Rang (den Primat) bekam. Bonifacius gefiel es aber nicht lange in seiner neuen Stellung. Er sehnte sich wieder nach seiner gewohnten Missionsthätigkeit zurück, und zwar wollte er diese in dem Lande noch einmal aufnehmen, wo sie anfangs erfolglos gewesen — in Friesland. In aller Stille bereitete er sich zur Reise sorgfältig vor, denn er war sich wohl bewußt der Schwierigkeiten, die die Mission gerade in Friesland hatte. Nachdem er für einen Nachfolger gesorgt, seine letzten Verfügungen getroffen und im Falle des Todes nochmals Fulda als seine letzte Ruhestätte bestimmt hatte, fuhr er mit ungefähr 50 Begleitern den Rhein hinab — nach Friesland. Seine Predigt blieb diesmal nicht ohne Erfolg. Viele

ließen sich taufen. — So war er bis zur äußersten Küste Frieslands vorgedrungen. Als er aber hier das Zelt aufgeschlagen und den Getauften zu Pfingsten das heilige Abendmahl reichen wollte, überfiel ihn vor Tagesanbruch mit wildem Geschrei ein Haufen heidnischer Friesen und mordete ihn und seine Gefährten. Als sich seine Genossen zur Gegenwehr, zum Widerstand bereit machen wollten, wehrte er ihnen mit den Worten: „Lasset ab vom Kampfe, meine Kinder, und bedenket, daß die heilige Schrift gebietet, Böses mit Gutem zu vergelten.“ So besiegelte er sein Werk — gleich den andern Aposteln — durch den Märtyrertod. — Die Kunde von dem Überfall drang bald in die umliegenden Gebiete. Die Christen sammelten sich, kamen herbei und beerdigten die Erschlagenen. Den Leichnam des Bischofs führten sie nach Mainz und von hier — nach Fulda, seiner Lieblingsstiftung, wo er in der Klosterkirche beigesetzt wurde. Der Leichenzug nach Fulda war großartig. Von weit und breit strömte das Volk herbei, um seinem Erzbischof das letzte Geleit zu geben. Die Glocken der Kirchen ertönten in feierlichem Geläut. Wo man des Nachts rastete, wurde ein Kreuz zum bleibenden Gedächtnis errichtet. Von vielen Wundern wird dabei berichtet. So erzählt man sich, das Schiff sei mit seiner heiligen Last unter dem Gesang der Trauerlieder ohne Ruderschläge stromaufwärts gefahren, vielleicht ein Beweis, wie sehr Bonifacius als „Apostel der Deutschen“ verehrt und wie sehr seine Thätigkeit Gott und Menschen angenehm gewesen ist. Vor etwa 40 Jahren ist ihm in Fulda in der Nähe des Domes auch ein ehernes Denkmal errichtet worden.

Konzentrationsfragen:

1. Bonifacius besaß eine große Liebe zum Christentum. Diese bethätigte er schon dadurch, daß er frühzeitig ins Kloster ging und sich dem geistlichen Berufe widmete. Tag und Nacht las er eifrig in der heiligen Schrift, um sich hieraus die christlichen Grundwahrheiten anzueignen. Durch Bescheidenheit, frommen Sinn und gutes Betragen erwarb er sich bald die Liebe seiner Lehrer. Sein großartiges Missionswerk in Mitteldeutschland, wobei er sich oft der größten Gefahren und Anstrengungen aussetzte, bekundet ferner seine innige Liebe zu Christo. (Hierzu bekannte

passende Sprüche wie: Welche Christo angehören, die kreuzigen ihr Fleisch samt den Lüsten und Begierden. Gal. 5, 24. Seid aber Thäter des Worts und nicht Hörer allein, damit ihr euch selbst betrüget. Jac. 1, 22.)

2. Für Deutschland ist Bonifacius ein rechter Wohlthäter geworden. Mit der Ausbreitung des Christentums ging Bildung und Gesittung Hand in Hand. Die Klöster, die Bonifacius errichtete, wurden bald berühmte Pflegestätten der Künste und Wissenschaften, und sie haben manchen wüsten Landstrich in fruchtbares Ackerland umgeschaffen.

3. Vom protestantischen Standpunkte kann man sich vielleicht mit einer Richtung seiner Thätigkeit nicht ganz einverstanden erklären, nämlich damit nicht, daß er so sehr bestrebt war, die päpstliche Macht zu heben und über Deutschland auszudehnen. Er hatte keinen Sinn für nationale Eigentümlichkeiten und für eine nationale christliche Kirche, wofür schon damals andere Missionäre thätig gewesen waren.

4. Der Herr hat des Bonifacius Thätigkeit sichtbarlich gesegnet, und derselbe hat bei Mit- und Nachwelt große Anerkennung gefunden. Bei der Ausübung seines Amtes fühlte sich Bonifacius als ein Prophet, als ein von Gott Berufener. Die Überzeugung, daß er ein Werkzeug in der Hand des allmächtigen Gottes sei, verlieh ihm einen solch hohen Glaubensmut, der ihn alle Schwierigkeiten überwinden ließ und ihm zu solch großem Erfolge verhalf. Dabei gab er immer Gott allein die Ehre. Wegen seiner hohen Verdienste — zumal um die römisch-katholische Kirche — ernannte ihn der Papst zum Bischof und später zum Erzbischof und setzte ihn über alle anderen Bischöfe Deutschlands. Mit Recht hat man ihm auch den Namen eines „Apostels der Deutschen“ beigelegt. — Für die große Verehrung, die er beim Volke genoß, spricht zuletzt auch sein großartiger Leichenzug und die Errichtung eines Denkmals in Fulda. Später wurde er „heilig“ gesprochen.

5. Im Dienste seines Berufes starb er gleich dem Erlöser und den andern Aposteln den Märtyrertod.

Noch als 72jähriger Greis unternahm er die beschwerliche Reise nach Friesland. Der Gedanke an den Tod hatte für ihn nichts Erschreckendes. (Spr. Christus ist mein Leben, Sterben mein Gewinn!) Dem Kampfe wehrte er beim Überfall — ähnlich wie der Erlöser — mit den Worten: „Lasset ab vom Kampfe, meine Kinder, und bedenket, daß die heilige Schrift gebietet, Böses mit Gutem zu vergelten." — Das Kreuz in der einen, die Evangeliumrolle in der andern Hand emporhaltend fiel der Erzbischof samt seinen Gehilfen unter den wuchtigen Streichen der beutegierigen Friesen.

Association. Die Geschichte des Bonifacius wird nun chronologisch erzählt: Seine Jugend und Heimat, Bildungsgang, Thätigkeit in Hessen, Thüringen, Franken und Bayern. Sein Ende.

Die bekannten Klöster und Kirchen, die Bonifacius gegründet hat? (In Thüringen: Erfurt, Ohrdruf; in Hessen: Fritzlar, Fulda.) Die Bistümer, die er gestiftet? (Würzburg, Regensburg, Passau, Salzburg.)

Die bekannten Apostel und ihre Verdienste um die Ausbreitung des Christentums. (Petrus, Paulus ꝛc. — Bonifacius.)

Der Gegensatz zwischen Bonifacius und Luther — in Bezug auf ihr Verhältnis zum Papste.

Die große Bedeutung der Klöster — und deren Ausartung zu Luthers Zeiten.

System. Bonifacius. Einführung des Christentums in Deutschland: in Hessen, Thüringen, Franken, Bayern. Apostel der Deutschen. Sein Ende. Klöster?

Zeittafel.

1. Christi Geburt.
33. Tod.
66. † Paulus und Petrus in Rom.
750. Bonifacius, Einführung des Christentums in Deutschland.
1050. Ludwig der Springer; Bau der Wartburg.
1150. Ludwig der Eiserne.

1200. Sängerkrieg; heilige Elisabeth.

1483. 10. Nov. Geburt Luthers.

1517. 31. Okt. Anschlagen der 95 Thesen.

1546. † Luther.

Methode. Worin kann uns Bonifacius als Vorbild dienen? (In seiner innigen, thätigen Liebe zu Christo, seiner Frömmigkeit, in Fleiß, Bescheidenheit, Charakterfestigkeit.) Ein gutes Bild von Bonifacius kann hier gezeigt werden.

Die Vorgänger von Bonifacius:

Schon im 5. und 6. Jahrhundert hatten Mönche aus Irland und Schottland das Christentum in Deutschland verbreitet; so Fridolin am Rhein, der Gründer des Klosters Säckingen, Columban und sein berühmter Schüler und Genosse Gallus (St. Gallen) in der Schweiz; in Franken (besonders im Würzburgischen) und in Thüringen Kilian, dessen Name vielleicht in dem der hiesigen Kiliansstraße anklingt. Ihr Werk setzte Bonifacius weiter fort, ordnete hauptsächlich die kirchlichen Verhältnisse und machte dadurch die deutschen Völker dem Papste in Rom unterthan.

In welcher Zeit haben die Landgrafen von Thüringen gelebt?

Vor wieviel Jahren ist Luther geboren? Vor wieviel — ungefähr Bonifacius? u. s. w. (D. Reinerth, „Erziehungsschule".)

§ 46. Präparation für den botanischen Unterricht in der Volksschule.

Von P. Conrad, Oberlehrer an der Zillerschen Übungsschule zu Leipzig.

Vorbemerkung.

Um die Methodik des naturkundlichen Unterrichts, wie um die Umgestaltung des Volksschulunterrichts nach den Anforderungen der wissenschaftlichen Pädagogik überhaupt haben sich die „Eisenacher" große Verdienste erworben. Die Arbeiten, die Scheller in den „Deutschen Blättern" sowie im „IV. u. V. Schuljahr" von Rein, und die Winzer in den „pädagogischen Studien", Jahrgang 1882, 2. Heft, geliefert haben, dürfen neben der Arbeit von Niederley im Oster-Programm der Barthschen Erziehungsschule v. J. 1880 ohne

Zweifel als das beste hingestellt werden, was die diesbezügliche Litteratur aufzuweisen hat.

Indessen weicht Scheller in einigen wesentlichen Punkten von den Ansichten ab, wie sie sich in der Zillerschen Schule herausgebildet haben und wie sie im Seminar schon lange praktisch durchgeführt werden. Da jedoch bereits ein Auszug aus einem Referat über den naturkundlichen Unterricht nach Scheller im „Leipziger Tageblatt“, sowie in den „Deutschen Blättern“ erschienen ist, genügt es, hier die Punkte hervorzuheben, die den vorliegenden Unterrichtszweig, die Botanik, berühren.

Da ist vor allem hinzuweisen auf die detaillierten Einzelbeschreibungen, die Scheller verlangt, während wir uns mit einer vergleichenden Beschreibung mehrerer zusammengehöriger Pflanzen nach den wesentlichen Merkmalen begnügen, also eine Art von Gruppenunterricht erteilt wissen möchten, den Ziller fordert. Ziller versteht darunter freilich in erster Linie einen Unterricht, in welchem die verschiedenen naturwissenschaftlichen Disciplinen in Verbindung behandelt werden, so wie sie im praktischen Leben zur Anwendung kommen, damit dadurch das Handeln vorbereitet werde. Da es aber so viele Naturgegenstände giebt, welche die Technologie gar nicht oder doch in ganz untergeordneter Weise berühren, die sich also nicht unter dem Gesichtspunkte, daß sie in gemeinsamem Verhältnis zu irgend einem menschlichen Naturbedürfnis stehen, mit Gegenständen anderer oder auch nur desselben Reiches zusammenstellen lassen, die aber als heimatkundliches Material wegen der sonstigen nahen Beziehung, in der sie zu uns stehen, sowie zur Vorbereitung des Fremden doch behandelt werden müssen, macht sich auch eine solche Art von Gruppenunterricht notwendig, in welchem eine Anzahl verwandter Pflanzen oder Tiere weniger nach ihrem Verhältnis zum Menschen als nach ihrer Verwandtschaft in eine Gruppe zusammengefaßt werden.

Der Gruppenunterricht ist schon eine Forderung der Konzentration, die nur halb durchgeführt ist, wenn bloß die einzelnen Fächer miteinander in Verbindung gebracht werden; ein zweiter unabläßlicher Schritt ist der, daß auch in ein und demselben Unterrichts-

zweig die Einheit des Bewußtseins dadurch gehoben wird, daß man die einzelnen Gegenstände aufeinander zu beziehen, nach bestimmten Gesichtspunkten in Gruppen zu vereinigen trachtet und zwar nicht erst auf der Stufe des Systems und auch nicht bloß auf dem Spaziergang wie bei Scheller, sondern im Unterricht selber, schon von der Analyse an. Von Anfang herein schon werden die ähnlichen Pflanzen zusammengestellt, und miteinander vergleichend beschrieben, indem namentlich die unterscheidenden Merkmale stark hervorgehoben werden, wie die nachfolgende Präparation es zeigt, und wie es auch Berthold Sigismund: Die Familie als Schule der Natur, empfiehlt und in einer Anzahl treffender Beispiele durchgeführt hat. Durch eine solche Gegenüberstellung muß die Bildung klarer und deutlicher Vorstellungen erleichtert werden, was aus der einfachen psychologischen Thatsache sich ergiebt, daß der Gegensatz überhaupt die Klarheit wesentlich steigert; und dies ist auch der Grund, warum diese vergleichenden Beschreibungen nicht auf die Stufe der Association, wie man dem Begriffe nach denken könnte und wie schon oft geltend gemacht werden wollte, sondern auf die der Analyse und Synthese zu stellen sind; denn diese zwei Stufen haben ja gerade für Klarheit des Einzelnen zu sorgen, was in keiner andern Weise so geschehen kann. —

Auf das feste Einprägen dieses charakteristischen Merkmales möchten wir im Gegensatze zu Scheller die naturkundliche Beschreibung als solche auch beschränken. Daß im Anschlusse daran auch die wichtigsten morphologischen Begriffe ausgebildet, Beobachtungen über die elementarsten Sachen aus der Physiologie angestellt, die Pflanzen nach dem natürlichen System geordnet werden, versteht sich von selbst. Nur vor der zu weit sich ins Detail verlierenden Einzelbeschreibung müssen wir warnen. Es erheben sich namentlich folgende Bedenken dagegen:

Eine so ausführliche Behandlung der einzelnen Pflanze, wie sie Scheller, z. B. beim Scharbockskraut wünscht, erfordert, wenn das gesamte Material gründlich eingeprägt werden soll, Wochen, ja Monate lange Zeit — ein Lehrer gestand mir jüngst, daß er, Schellers Anleitung folgend, in $2^1/_2$ Monaten einzig den Löwen-

zahn behandelt habe —; es können also in einem Kursus eine ganz geringe Zahl von Arten im Unterricht besprochen werden, so daß das Kind am Ende der Schulzeit eine Menge der allergewöhnlichsten Pflanzen vielleicht gar nicht kennt, oder doch jedenfalls nicht nach den Hauptmerkmalen voneinander unterscheiden kann und so als Fremdling in der Heimat umherläuft. Wenn wir uns dagegen auf die Hervorhebung besonders stark sich aufdrängender Vergleichungspunkte beschränken, so gelingt es leicht, den Schüler heimisch zu machen unter den Naturkörpern, und das ist zur Weckung und Belebung des Interesse an der Natur durchaus erforderlich; das Interesse kann ja nur da erwachen, wo ein weiter Umriß von Vorstellungen zu Grunde liegt, der aber unmöglich gewonnen werden kann, wenn man so sehr in Kleinigkeiten versinkt wie Scheller. Die Bildung des Interesse für die heimatliche Pflanzenwelt und für die Natur überhaupt ist also zum mindesten sehr erschwert; ja, durch alle diese Details muß sich der Volksschüler geradezu abgestoßen fühlen, sein Interesse an der Botanik muß erstickt werden. Manche, nicht einmal alle, Untersuchungen und Beobachtungen, die Scheller anstellen läßt, mögen wohl den wissenschaftlichen Forscher interessieren; das Interesse des Kindes gewinnt man aber durch solche Weitschweifigkeit, durch ein solches Breittreten einer und derselben Pflanze nicht; denn es widerspricht auch schon der Natur des kindliches Geistes, sich so lange mit demselben Gegenstande zu beschäftigen. Überdruß und Langeweile, statt Lust und Freude sind die notwendigen Folgen davon. — Es wird auch bei Volksschülern überhaupt nicht dahin gebracht werden können, daß sie sich eine solche Masse von Einzelheiten bei einer längeren Reihe von Pflanzen dauernd merken. Durch die notwendig sich ergebenden Hemmungen muß bald Verwirrung entstehen, so daß die Schüler schließlich weder wesentliche noch unwesentliche Merkmale mehr kennen. Wozu sie aber auch nur mit einem solchen Heer von Kleinigkeiten plagen? Sind doch manche Merkmale so unwesentlich, daß sie überhaupt, selbst bei einer fachwissenschaftlichen Behandlung, nicht gemerkt zu werden verdienen. Ob der Fruchtknoten ein „halbkugeliges" Köpfchen, aus „schiefeiförmigen" Knötchen bestehend, oder vielleicht eine ganze Kugel, aus grad-

eiförmigen Knötchen gebildet, sei; ob die Blütenstiele rund und glatt oder gefurcht, ob der Stengel inwendig hohl, ob die Unterbrechungen der Höhlungen bei ältern Stengeln wieder verschwunden, oder ob gerade das Gegenteil der Fall sei u. s. w., ist in den meisten Fällen vollständig gleichgültig. Es ist zudem sehr zu bezweifeln, ob das kindliche Auge genügend entwickelt sei, um so feine Formunterschiede scharf aufzufassen; wenigstens liegt die Gefahr, durch eine solche Behandlungsweise dem gerade der Naturkunde so sehr drohenden Verbalismus in die Hände zu fallen, sehr nahe. Diese Gründe sind uns einstweilen genügend, die schon oben aufgestellte Forderung, die Pflanzen nicht einzeln und nach allen möglichen wesentlichen und unwesentlichen, sondern gruppenweise und bloß nach den charakteristischen Merkmalen vergleichend zu beschreiben. Einzelbeschreibungen — natürlich auch bloß auf die Hauptsache sich beschränkende — sind erst auf der Stufe der Methode zulässig; erst nachdem alle formalen Stufen durchlaufen sind, ist die Vorstellung zu der Deutlichkeit gehoben, die dazu erforderlich ist. —

Ein weiterer unklarer Punkt im botanischen Unterricht ist die Abgrenzung von Analyse und Synthese. Die gewiß sehr begründete Forderung von Ziller lautet: alle Beobachtungen für den naturkundlichen Unterricht müssen außerhalb der Lehrstunde gemacht werden, und dies gilt für den botanischen Unterricht um so mehr, als der Schüler ja auch Standort und Umgebung der Pflanzen kennen lernen muß. Dies kann aber nur geschehen, wenn er selbst unter Leitung des Lehrers die Pflanzen aufsucht und für den Unterricht sammelt. Auf dem Spaziergang schon muß der Lehrer auf die Hauptmerkmale der Pflanzen hinweisen, die er nachher zu besprechen gedenkt und das gewonnene Material ist natürlich, wie alle außer der Schule gemachten Erfahrungen und Beobachtungen, für den Unterricht Analyse. Man könnte nun glauben, die ganze Beschreibung der Pflanze müsse und könne auf dieser Stufe abgemacht werden. So ist es aber trotzdem nicht; denn wie sehr man sich auch auf dem Spaziergang Mühe giebt, den Unterricht gründlich vorzubereiten, so wird es doch nie gelingen, das in dem Maße zu erreichen, daß in der Lehrstunde nicht mehr auf die Anschauung

zurückgegangen, daß nicht die Pflanze noch einmal zu genauerer Betrachtung dieses oder jenes Merkmales vorgewiesen werden müßte, und sobald dies geschieht, befinden wir uns auf der Stufe, da etwas Neues dargeboten wird, auf der Synthese. Der Schwerpunkt des naturkundlichen Unterrichts überhaupt liegt jedenfalls in der Analyse; dafür hat die vorausgehende Beobachtung zu sorgen; trotzdem wird aber manches im Unterricht noch synthetisch ergänzt werden müssen. Es kann ja auch schon aus psychologischen Gründen nicht anders sein. Draußen in Feld und Wald bietet sich dem kindlichen Auge so vieles dar, was seine Aufmerksamkeit von dem Gegenstand, der eben betrachtet werden soll, ablenkt. Nur schwer wird es gelingen, die Kinder so lange zum Anschauen eines Naturkörpers anzuhalten, daß ein jedes Merkmal von allen scharf aufgefaßt würde.

Und selbst dies vorausgesetzt, würde von diesem einmaligen Beobachten doch keine klare Vorstellung sich bilden können. Dazu ist ein wiederholtes genaues Anschauen notwendig. Durch öfteres aufmerksames sinnliches Aufpassen nur werden die Vorstellungen eingeprägt. Allerdings wird nun das Kind auf dem Spaziergange dieselbe Pflanze schon hundertmal gesehen haben; aber von selbst hat es sein Augenmerk gewiß nicht auf die Merkmale gerichtet, auf die es gerade ankommt; dazu bedarf es der Nachhilfe des Lehrers. Dieser wird aber nur dann auf eine Pflanze genauer eingehen können, wenn er sie nachher unterrichtlich behandeln will; jede Pflanze wird also vor der Behandlung im Unterricht auf dem Spaziergang nur einmal genauer angesehen und besprochen werden, weshalb sich in allen Fällen ein wiederholtes Betrachten, namentlich der feinern Unterschiede zwischen mehreren Pflanzen, im Unterricht notwendig machen wird.

Nun kann man freilich, wenn man eine Präparation entwirft, nicht genau wissen, wo die Analyse aufhört und wo die Synthese einzusetzen hat. Viel vorteilhafter würde es aus diesem Grunde sein, diese zwei Stufen in eine einzige, in die Klarheitsstufe zusammenzufassen, in welcher dann der Unterricht folgenden allgemein als richtig anerkannten Verlauf zu nehmen hätte: Zu dem neuen Stoffe in Beziehung stehendes bekanntes Material wird wiederholt; die

Schüler erzählen, was sie sich über die neuen Pflanzen auf dem Spaziergang angeeignet haben; abschnittsweise wird dies eingeprägt; sobald aber ein Punkt sich zeigt, bei dem die Klarheit der Vorstellung mangelt, wird ein Exemplar der betreffenden Pflanze aus dem im Hintergrund der Klasse stehenden Becken hervorgesucht und das Merkmal einer nochmaligen genauen Besichtigung unterzogen. Ist die vergleichende Beschreibung zu Ende geführt, so wird natürlich das ganze (analytische und synthetische) Material im Zusammenhang noch einmal wiederholt, wobei es sich aus dem schon angeführten Grunde, daß die Vorstellungen sich nur durch öfteres genaues Anschauen einprägen, empfiehlt, während des Sprechens eines Schülers von einem andern noch einmal jedes Merkmal vor der Klasse zeigen zu lassen. Natürlich muß dann die Beschreibung ohne dieses Vorweisen und Zeigen ebenso sicher verlangt werden.

Damit wäre die Klarheitsstufe abgeschlossen. Der Gang ist ganz derselbe, wie ihn Analyse und Synthese zusammen nehmen; sachlich würde also durch Zusammenfassen dieser Stufen rein nichts geändert und man wäre dadurch der Grenzstreitigkeiten zwischen Analyse und Synthese überhoben. Um aber die Verwirrung auf diesem Gebiete nicht noch zu vermehren, dürfte es doch vor der Hand kaum geraten sein, wieder einmal zur Abwechslung von vier, statt von fünf formalen Stufen zu reden. Deswegen ist denn auch die nachfolgende Präparation nach den fünf normalen Stufen durchgeführt. Sie wurde so, wie sie vorliegt, in einer Klasse unserer Übungsschule durchgearbeitet und es kann nun hinterher ganz genau angegeben werden, wie die Synthese beginnt. Bei genauer Kenntnis seiner Klasse und einiger Übung und Erfahrung kommt man auch bald dahin, dies schon von vornherein thun zu können, bevor man die Einheit anfängt.

Weitere theoretische Auseinandersetzungen können an dieser Stelle unterbleiben, hat doch Winzer in der Vorbemerkung zu seinen Präparationen in den „Pädag. Studien“ die Sache trefflich dargestellt und namentlich auch den in dieser Präparation eingehaltenen Fortschritt: 1. Beziehung der Pflanze zum Menschen (wozu vor allem die Erklärung des Namens gehört); 2. Standort; 3. Aussehen, eingehend begründet. — Nur in Bezug auf die Klasse, für

welche die Präparation ausgearbeitet wurde, noch folgendes: Sie steht gegenwärtig im V. Schuljahr; schon in allen vorangegangenen Sommersemestern wurde neben den andern naturwissenschaftlichen Disciplinen vorwiegend Botanik getrieben, so daß die Schüler bereits über ein ziemlich umfangreiches konkretes und abstraktes Material verfügen. Von Pflanzen, die für diese Einheit zunächst in Betracht kommen, sind bekannt: weiße, rote und gelbe Taubnessel, Günsel und Gundermann, die deshalb den ersten Teil der Analyse ausmachen. Alle hier vorkommenden morphologischen Begriffe sind auch schon behandelt und systematisiert; nur der Begriff des Quirls, obwohl schon bei der Taubnessel aufgetreten, ist noch nicht bekannt, muß deshalb in dieser Einheit gewonnen werden. Für das System werde in erster Linie ein Blütenkalender ausgebildet, in welchem die jeweilen in demselben Monate blühenden Pflanzen nach den Familien des mütterlichen Systems, welche die Schüler also der Hauptsache nach auch schon kennen, zusammengestellt sind.

Die Einordnung der Pflanzen in ein zusammenhängendes System, ohne Rücksicht auf die Blütezeit, bleibt den folgenden Schuljahren vorbehalten.

Auf dieser Stufe erscheint es uns als die wichtigste Aufgabe, den Schülern die für jeden Monat charakteristischen Pflanzen einzuprägen, was am besten durch Ausbildung eines Blütenkalenders erreicht wird. In einer besondern Abteilung des Systemhefts wird natürlich auch alles Morphologische und Physiologische nach bestimmten Kategorieen eingetragen.

Präparation

über

Waldziest, Sumpfziest, Brunelle, weichen, stechenden und bunten Hohlzahn.

Ziel: Wir wollen von den Pflanzen, die wir auf dem letzten Spaziergang gefunden haben, diejenigen genauer kennen lernen, welche mit einigen schon im April blühenden große Ähnlichkeit haben — mit Taubnessel, Günsel und Gundermann, und diese Pflanzen sind: Sumpfziest, Waldziest, Brunelle, weicher, stechender und bunter Hohlzahn.

Analyse a. Wir kennen also schon Taubnessel, Günsel und Gundermann. Diese Pflanzen werden nach ihren Hauptmerkmalen beschrieben. Vergessenes ist an Hand gepreßter Exemplare wieder aufzufrischen. Diese immanente Repetition erleichtert nicht nur die Apperception des nachfolgenden Neuen, sondern sie macht auch die stets lästig werdenden willkürlichen Wiederholungen überflüssig.

Analyse b. Mit diesen Pflanzen verwandt sind diejenigen, die wir neu besprechen wollen, nämlich . . . Die Schüler können nach der vorausgegangenen Besprechung auf dem Spaziergang folgende Punkte mit Leichtigkeit erörtern:

Erklärung der Namen, Standort, Gemeinsames: Lippenblüten, Blütenstand, Blätter bei den Hohlzahnarten; Unterscheidung der letztern von den Ziestarten, dem Sumpfzieste und Waldzieste, nach den Blättern, des weichen und stechenden Hohlzahns nach der Behaarung des Stengels; Erkennung des bunten Hohlzahns an der vielfarbigen Blumenkrone.

Dagegen müssen zur nochmaligen genauen Anschauung der weniger scharf in die Augen fallenden Unterschiede auf der

Synthese die Pflanzen nochmals vorgewiesen werden. Das Augenmerk muß vor allem noch auf folgende Merkmale gerichtet werden: zweilippiger Kelch bei der Brunelle, vielzackiger Kelch bei den übrigen; Waldziest: purpurne Blumenkrone; Sumpfziest: rosafarben; große rote Blüte mit langer Röhre bei dem stechenden Hohlzahn, weißrote Blüte mit kurzer Röhre bei dem weichen Hohlzahn.

Dann wird der gesamte auf Analyse und Synthese besprochene, schon abschnittsweise eingeprägte Stoff von den Schülern in folgender Weise zusammengefaßt:

Der Waldziest heißt so, weil er im Walde wächst. Wir fanden ihn auf dem Wege nach Connewitz, in der Linie. Der Sumpfziest hat seinen Namen ebenfalls vom Standort, er kommt nämlich in sumpfigen Gegenden vor. Wir haben ihn auf demselben Spaziergange, doch nur an feuchten Stellen, gefunden. Der Name Hohlzahn kommt von einer eigentümlichen Form der Unterlippe her; sie

ist nämlich an zwei Stellen stark nach oben eingefaltet, wodurch zwei hohle Spitzen entstehen, die wie zwei hohle Zähne aussehen.

Der stechende Hohlzahn hat seinen Zunamen noch davon erhalten, weil der Stengel desselben mit rauhen steifen Borsten, der weiche Hohlzahn, weil dessen Stengel mit kleinen wolligen Haaren besetzt ist, der bunte Hohlzahn wegen seiner bunten Blüte, die an der Oberlippe gelb, an der Unterlippe violett und an der Röhre weiß aussieht. Die Brunelle hat ihren Namen von der rotbraunen Blumenkrone.

Die Hohlzahnarten kommen als Unkraut auf Feldern vor und sind deshalb schädlich. Auf den Äckern herwärts von Konnewitz sehen wir sie in großer Menge, dann aber auch am Rande des Weges im Walde. Die Brunelle dient wie die Ziestarten als Futter für das Vieh. Sie wächst auf Wiesen, wir fanden sie auf den Wiesen, die sich südlich von Leipzig an der Pleiße hinziehen.*)

Die sechs Pflanzen haben alle große Ähnlichkeit in der Blumenkrone. Sie sind Lippenblütler, wie Taubnessel, Günsel und Gundermann. Die Blumenkrone besteht bloß aus einem Blumenblatt, hat hinten eine lange Röhre, diese wird nach vorn zu weiter und hat da einen tiefen Einschnitt, wodurch zwei große Lippen, eine obere und eine untere entstehen. Ähnlich ist auch bei allen der Blütenstand; die Blüten sitzen nämlich überall in den Blattachseln rings um den Stengel herum in gleicher Höhe; wenn man die Blätter wegnimmt, so sieht der zurückbleibende Stengel mit den Blüten ähnlich aus wie ein Quirl.**) Deshalb nennt man diesen Blütenstand auch Quirl. Ebenso gleichen sich die Hohlzahnarten in den Blättern; diese sind nämlich länglich eiförmig und gekerbt (Erklärung

---

*) Bei den übrigen Pflanzen ist das Vorkommen schon bei der Erklärung des Namens (Beziehung zum Menschen) mit angegeben worden, es braucht also nicht noch einmal darauf eingegangen zu werden. Die Schüler drängen schon von selbst dazu, langweilige Wiederholungen zu vermeiden, indem sie in solchen Fällen stets bemerken: „Darüber haben wir schon geredet" und zu der folgenden Kategorie, hier zum Aussehen, übergehen.

**) Ein Quirl war vorher gezeigt und die Vergleichung des Blütenstandes damit schon auf dem Spaziergang vorgenommen worden.

dieser Ausdrücke). Am sichersten kann man diese Pflanzen durch die Blüten unterscheiden: Alle Ziestarten unterscheiden sich einmal von den Hohlzahnarten dadurch, daß letztere auf der Unterlippe zwei Zähne, erstere aber keine solchen haben. Die Brunelle kennzeichnet sich durch ihre dunkelbraune Blumenkrone und den zweilippigen Kelch, während die andern einen vielzackigen Kelch haben. Auch ist sie bedeutend kleiner als Ziest und Hohlzahn. Den Waldziest kann man mit dem Sumpfziest deshalb nicht verwechseln, weil ersterer eine purpurne, letzterer eine rosafarbene Blumenkrone, jener auch herzförmige und runzelige, dieser aber lanzettliche und weichhaarige Blätter hat.*) Den bunten Hohlzahn erkennt man leicht an der schon angegebenen Farbe der Blüte. Der stechende Hohlzahn unterscheidet sich von dem weichen einmal durch die Behaarung des Stengels, nämlich —, dann aber auch durch die größern und roten Blüten mit langer Röhre, während die Blüten beim weichen Hohlzahn klein und weißlichrot sind.

Association:

1. Zusammenstellen aller bekannten Lippenblütler.
2. Die schon früher behandelten Lippenblütler müssen mit den neu kennengelernten ähnlich verglichen werden wie diese unter sich beschrieben worden sind auf der Synthese. Namentlich müssen die unterscheidenden Merkmale zwischen der Taubnessel und den verschiedenen Hohlzahn- und Ziestarten scharf aufgefaßt und eingeprägt werden, weil sie die Schüler sonst leicht miteinander verwechseln.
3. Zusammenstellen der gemeinsamen Merkmale aller Lippenblütler.
4. Vergleichung der Lippenblüte mit der Blüte des Hahnenkamms, des Fingerhuts, der Schlüsselblumen u. s. w.
5. Aufzählen aller in diesem Monat kennengelernten Familien und Angabe der wesentlichen Merkmale derselben.

---

*) Um den sinnlichen Eindruck zu vergrößern, ist es notwendig, daß die verschiedenen Formverhältnisse, so oft der Name dafür genannt wird, in der Luft, dann auch an der Tafel gezeichnet werden, namentlich solange man nicht genügende Gewähr hat, daß der Schüler mit dem Ausdruck auch die richtige Vorstellung verbindet.

6. Zusammenstellen aller jetzt bekannten Blütenstände, Vergleichung derselben mit dem neuen — Quirl — und Einordnung des letzteren.

System: In den Blütenkalender wird eingetragen:

Lippenblütler: Waldziest, Sumpfziest, stechender, weicher, bunter Hohlzahn, Brunelle.

Das System über die Blütenstände wird ergänzt durch: Quirl: Hohlzahn, Ziest (Zeichnung am Rande).

Methode:

1. Einzelbeschreibung der neu besprochenen Pflanzen, doch auch bloß nach den auf der Synthese namhaft gemachten Merkmalen.
2. Mannigfache Übungen im Unterscheiden der Pflanzen, z. B. Vorweisen verschiedener Arten und Bestimmenlassen derselben mit genauer Angabe des Grundes, warum es gerade diese Pflanze sei und keine andere. Vorzeigen einer Taubnessel und behaupten, es wäre ein Hohlzahn, was der Schüler mit Gründen widerlegen muß u. dgl. m.
3. Warum ist der Blütenstand der Hohlzahnarten nicht eine Dolde, ein Köpfchen?
4. Auswendigzeichnen verschiedener Pflanzenteile, z. B. der Blätter des Waldziestes u. s. f. („Erziehungsschule.“)

§ 47. Der pythagoräische Lehrsatz.

Grundlegende Aufgabe als **Teil** der Einheit. Unser Schulgarten, der jetzt in andere Hände übergeht, besteht aus einem größern, vordern und einem kleinern, hintern Teile, von denen jeder nahezu die quadratische Form hat. Gesetzt nun, wir wollten anderwärts ein gleich großes Grundstück, aber in reiner quadratischer Form, wieder bekommen, so soll im Freien ein Quadrat abgesteckt werden, welches die Größe unseres neuen Gartens darstellen würde. Wie fangen wir das an?*)

---

*) Angenommen wird, daß das Ausziehen der Quadratwurzel den Schülern noch nicht bekannt ist.

1. Stufe. a) Von den beiden quadratischen Teilen unseres seitherigen Schulgartens kennen wir die Seitenlängen. Gebt aus eurem Notizbuche an, wie lang wir durch unsere Messungen die Seite des vordern, größern, die Seite des hintern, kleinern Teilquadrats gefunden haben! Die Seite des größern Quadrats = 30 m = 3 dkm, die Seite des kleineren = 20 m = 2 dkm.

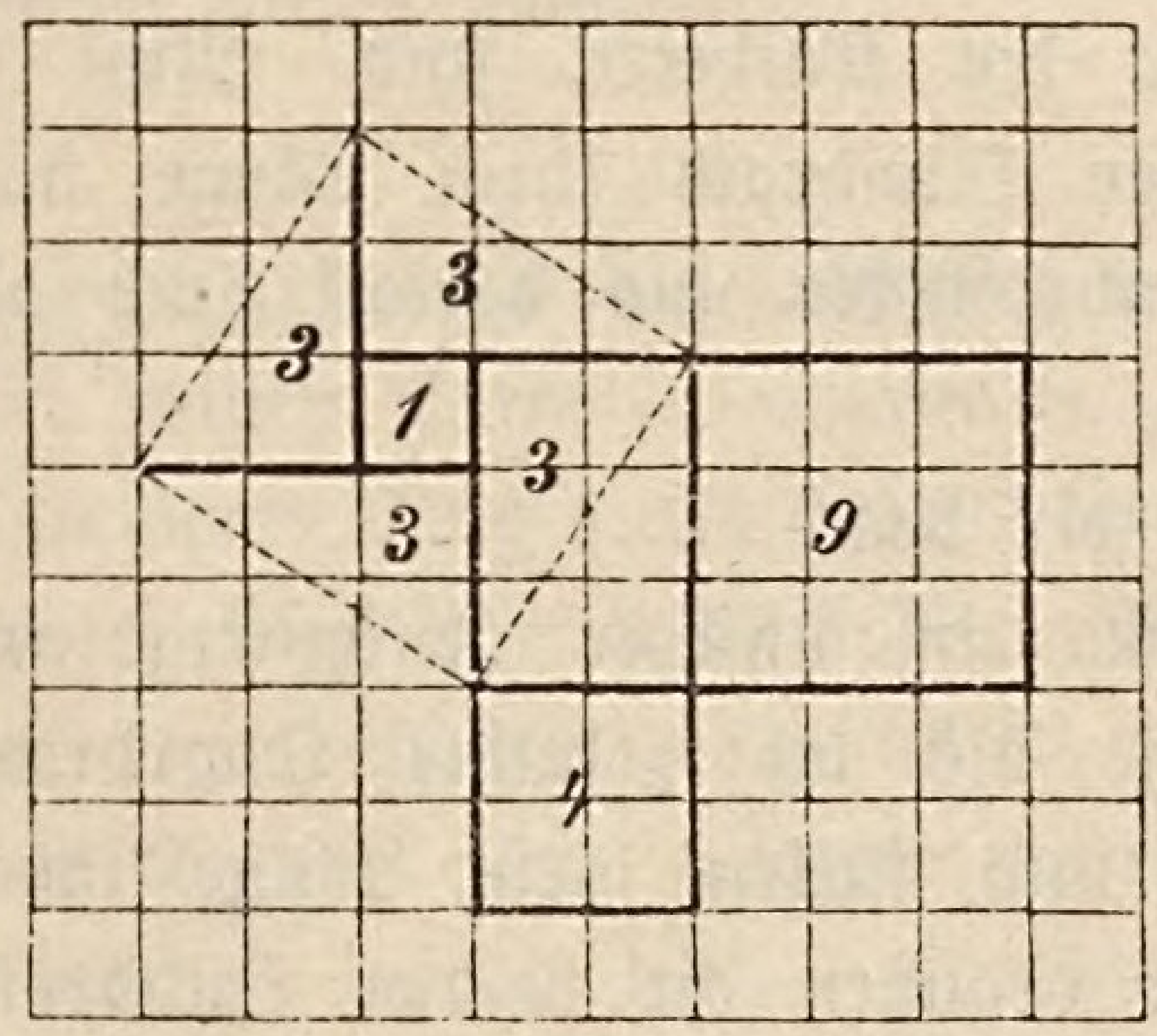
Zeichnet die beiden Teilquadrate in das Quadratnetz der Wandtafel (in euer Buch in das Netz) und nehmt dabei einen Teilstrich des Netzes als 1 dkm an!

Gebt den Flächeninhalt eines jeden dieser Teilquadrate an! (3 × 3 = 9 qdkm = 9 a; und 2 × 2 = 4 qdkm = 4 a.) Gebt an, wie groß hiernach der Flächeninhalt des neuen Gartenquadrats sein müßte! (9 + 4 = 13 qdkm = 13 a.)

2. Stufe. Es würde uns ein Leichtes sein, die neue quadratische Gartenfläche abzustecken, wenn wir die Länge der Quadratseite wüßten. Daher werden wir dieses wohl zu ermitteln suchen müssen. Wie groß wird daher die Seite des neuen Gartens sein müssen? Soviel ist von vornherein klar, sie muß mehr betragen als 2 dkm und auch mehr als 3 dkm, denn sonst könnte das auf ihr errichtete Quadrat nicht so viel betragen, als die beiden Quadrate zusammengenommen. Da der neue Garten so viel Flächeninhalt haben soll, als beide Teilquadrate unseres seitherigen Gartens zusammengenommen, so liegt der Gedanke nahe, daß seine Quadratseite auch so groß zu nehmen sein werde, als die beiden kleinen Quadratseiten zusammengenommen; also 2 + 3 = 5 dkm. Untersucht, ob diese Annahme richtig ist! Sie ist nicht richtig. Die Seite darf nicht 5 dkm lang sein; das Quadrat wird zu groß; es würde 5 × 5 = 25 qdkm = 25 a halten und soll doch nur eine Größe von 13 a haben; es würde also fast doppelt so groß werden, als es sein darf. So wird wohl 4 dkm die richtige Größe sein? Einige wissen es schon ohne weiteres, daß auch 4 dkm nicht zutrifft; die anderen überzeugen sich durch die Zeichnung des Quadrats mit 4 dkm Seite. Also auch 4 dkm lang darf die Seite nicht sein, das Quadrat wird immer noch zu groß; es enthält 16 qdkm und soll nur 13 qdkm enthalten. Also 3 dkm zu wenig,

5 dkm zu viel, 4 dkm ebenfalls noch zu viel. Wie groß ist nun die Seite zu nehmen? Da ist guter Rat teuer.

b) Hören wir, auf welchen Einfall ein kluger Kopf in einem ähnlichen Falle gekommen ist. Er hatte die beiden kleinern Quadrate nicht, wie wir, nebeneinander, sondern mit zwei ihrer Ecken so aneinander gelegt, daß die Seite des einen Quadrats mit einer Seite des andern einen rechten Winkel bildete (siehe die Figur),



und dachte nun so: Verbinde ich die beiden freien Endpunkte der Schenkel dieses rechten Winkels durch eine Gerade, so entsteht ein rechtwinkliges Dreieck, in welchem diese dritte Gerade die Hypotenuse ist. Bekannt ist nun, daß die Hypotenuse größer ist als jede der Katheten, aber kleiner als ihre Summe. Wie, dachte der Mann, wenn vielleicht gar die Hypotenuse die richtige Länge der gesuchten Quadratseite wäre? Und kurz und gut, er untersuchte die Sache und — wir wollen sie jetzt ebenfalls untersuchen.

Zu dem Ende zeichnen wir in verjüngtem Maße in das Quadratnetz in gleicher Weise die beiden Gartenquadrate aneinander, ziehen die Hypotenuse und errichten auf derselben das Quadrat. Wieviel Quadratdekameter mag das neue Quadrat enthalten?

Da das Hypotenusenquadrat, wie unsere Zeichnung nachweist, teils ganze Quadratdekameter, teils Teile von solchen enthält, so ermitteln wir seinen Flächeninhalt vielleicht am besten, wenn wir dasselbe in Dreiecke zerlegen, von denen wir sofort den Inhalt angeben können. Wir können aber (wie aus der Figur zu ersehen)

4 Dreiecke einlegen, von welchen jedes eine Grundlinie von 3 und eine Höhe von 2 dkm, also von $^6/_2 = 3$ Quadratdekameter = 3 Ar enthält, zusammen also 12 qdkm, und in der Mitte bleibt noch 1 qdkm übrig. Dies zu den andern gezählt, giebt $12 + 1 = 13$ qdkm; also wunderbarerweise gerade so viel, als das neue Gartenquadrat enthalten soll. Der „kluge Kopf" hat recht. Die Seite des neuen Quadrats ist gleich der Hypotenuse desjenigen rechtwinkligen Dreiecks, in welchem die beiden Seiten der zwei bekannten Quadrate die Katheten sind. Nun ist's ein Leichtes, die Seite des neuen Quadrats ihrer Länge nach zu bestimmen, und sie im Freien abzustecken und darauf auch das ganze Gartenquadrat darzustellen.

c) Wie machen wir das?

1. Wir messen in unserer Zeichnung an der Tafel die Hypotenuse als die gesuchte Quarbratseite = 3,7 dkm = 37 m und stecken diese Länge im Freien ab; oder
2. wir legen draußen die beiden Quadratseiten von 2 und 3 dkm rechtwinklig aneinander und stecken die Gerade ab, welche als Hypotenuse die freien Endpunkte der Schenkel des rechten Winkels verbindet.

In beiden Fällen erhalten wir die Seite des neuen Quadrats, auf welcher wir dieses leicht darstellen können.

Auf unserem nächsten Spaziergange wollen wir auf dem Rasenplatze neben der Spickenbrücke das Gartenquadrat abstecken, um uns einige Vorstellung von seiner Größe zu verschaffen.

d) Wie aber, wenn die beiden quadratischen Teile unseres jetzigen Schulgartens nicht 2 dkm und 3 dkm, sondern 3 und 4 dkm, oder 1 und 4 dkm, oder 2 und 5 dkm, oder 3 und 3 dkm Seite gehabt hätten? Wie wäre es dann? Es wird jeder dieser Fälle mittelst der Zeichnung auf der quadrierten Wandtafel, bezüglich auf dem Netzpapiere des Heftes, durch dieselben Überlegungen untersucht. Immer wieder das gleiche Resultat; das auf der Hypotenuse des Dreiecks errichtete Quadrat enthält so viel Quadratdekameter, als die beiden gegebenen kleineren Quadrate zusammengenommen.

3. Stufe.

a) Ist das nicht eine ganz überraschende Entdeckung? Wiederholt noch einmal alles, was sich bei unsern Untersuchungen ergeben hat im 1., 2., 3., 4. Falle!

b) Ob's wohl bei Quadratteilen von 3 und 4, von 2 und 6, von 3 und 5 m sich ebenso verhalten wird? Wer spricht das geometrische Gesetz aus, auf welches wir gestoßen sind? (Die Antwort auf diese Frage bildet die 4. Stufe.)

4. Stufe.

1. Im rechtwinkligen Dreieck ist das Quadrat der Hypotenuse gleich der Summe der beiden Katheten-Quadrate.
2. Mündliche Zusammenstellung dieses Satzes mit den andern Sätzen, welche die Schüler über das rechtwinklige Dreieck schon kennen.
3. Eintragung des gewonnenen Ergebnisses in das geometrische Regelheft in der Gestalt einer Zeichnung zu dem Satze und der Formel für denselben ($a^2 = b^2 + c^2$), in welchem Ausdrucke a, b und c die Seiten des rechtwinkligen Dreiecks sind.

5. Stufe.

a) An der Tafel stehen zwei Quadrate. Ermittelt durch Messung die Längen der Quadratseiten, und zeichnet neben die beiden Quadrate das Summenquadrat!

b) Die Fensterscheiben unserer Schulfenster sind annähernd Quadrate. Zeichnet nach verjüngtem Maßstabe ein Quadrat, welches so groß ist, als 2 dieser Scheiben zusammen! Macht durch Messung der Quadratseiten und durch Rechnung die Probe auf die Richtigkeit! (Wie erklärt sich die kleine Differenz, welche in den Zahlen zu Tage tritt?)

c) Wie müssen wir es aber anfangen, wenn wir ein Quadrat zeichnen wollen, welches so groß ist als 3 unserer Fensterscheiben?

d) Die Seiten dreier Quadrate betragen 40 mm, 16 mm und 12 mm; zeichne die drei Quadrate! zeichne das Summenquadrat!

e) Wir haben eine 4,2 m lange Leiter so an die v. Eichelsche Gartenmauer angelegt, daß das obere Ende der Leiter gerade den oberen Mauerrand berührt, das untere Ende aber 1 m weit auf

dem horizontalen Boden von der Mauer absteht. Wie hoch ist die Mauer?

f) Bestimmt a) durch Zeichnung, b) durch Rechnung die Länge der Diagonale in unserem großen, in unserem kleinen Gartenquadrat (siehe grundlegende Aufgabe)! Macht die Probe auf die Richtigkeit der Ergebnisse durch Ausmessung der beiden Diagonalen!

g) Weitere Aufgaben aus der Aufgabensammlung (Rein ꝛc., Das 8. Schuljahr.)

§ 48. Die Behandlung der Ähnlichkeits- und Kongruenzfälle in der Volksschule.

Die Berechtigung und Notwendigkeit des geometrischen Unterrichts in der Volksschule ist heutzutage wohl allgemein anerkannt. Am klarsten und gründlichsten sind Zweck und Bedeutung dieses Faches dargelegt in folgenden Arbeiten: „Die Geometrie in der Volksschule“ von Bartholomäi (Deutsche Blätter, 1. Jahrgang, 1874), „die pädagogische Bedeutung des mathematischen Unterrichts“ von Ballauff (Monatsblätter für wissensch. Pädagogik von Ziller und Ballauff Nr. 1, 1865), „Vorlesungen über allgemeine Pädagogik“ von Ziller, § 21: Die Hauptfächer des Unterrichts.

Über die Behandlung dieses Unterrichtszweiges ist jedoch Klarheit und vollends Einigung noch keineswegs erzielt. Es ist zwar schon ein Jahrhundert ins Land gegangen, seitdem Vater Pestalozzi sein großes Wort gesprochen: „Die Anschauung ist das absolute Fundament aller Erkenntnis“, und wenn man auch in den meisten übrigen Fächern dieser psychologischen Thatsache gerecht zu werden sich wenigstens bestrebt hat, in der Naturkunde z. B. dadurch, daß man aus der Anschauung und Beschreibung einzelner Arten die Gattungs- und Familienmerkmale abstrahiert, im Rechnen und in den Sprachen, indem man ebenfalls aus konkreten Beispielen die arithmetischen und grammatikalischen Gesetze ableitet u. s. f., so nimmt doch die Geometrie vielerorts noch eine Sonderstellung ein; für sie scheint Pestalozzi, scheinen alle Psychologen und Pädagogen, die nach ihm gelehrt, daß der Weg zum Abstrakten nur durch ein reiches konkretes Material führen kann, nicht existiert zu haben. Es sind

kaum einige Monate her, daß in der hiesigen „pädagogischen Gesellschaft“ noch dem „deduktiven Wege, welcher vom Punkte ausgeht und durch dessen Bewegung die Linie und durch diese die Fläche, ja den Körper gewinne“, das Wort geredet wurde. Heutzutage bekommt man noch Leitfäden, „nicht sowohl zur Instruktion des Lehrers, als zum Handgebrauche der Schüler bestimmt“, genugsam zu sehen, die folgenden rein systematischen Gang einhalten:

I. Abschnitt: Von den Linien.
 A. Gerade Linien.
 B. Krumme und gemischte Linien.

II. Abschnitt: Von den Flächen.
 A. Geradlinige Figuren.
 B. Krummlinige und gemischtlinige Figuren.

III. Abschnitt: Von den Körpern.
 A. Körper mit ebenen Grenzflächen.
 B. Körper mit gemischten Grenzflächen.
 C. Körper mit krummen Grenzflächen.

Alles ohne jegliche Beziehung zu irgend etwas Konkretem, höchstens daß die neuen Begriffe hinterher auf sachliche Verhältnisse angewendet werden. Im Hinblick auf einen solchen Unterricht hat Königbauer vollständig recht, wenn er im Vorwort zu seiner „Raumlehre“ sagt: „*Unser geometrischer Unterricht ist noch immer auf den Kopf gestellt, was notwendig zuletzt folgen muß, befindet sich meist an der Spitze.*“ An die Spitze stellt man ja die Linie, oft sogar den Punkt, in ihrer abstrakten Form und schreitet dann erst zu Flächen und Körpern fort, während der psychologische Weg gerade der umgekehrte ist. Es handelt sich in der Schule um die *empirische, psychologisch-genetische Methode*, die von dem *psychischen Begriff des Raumes* ausgeht, wo z. B. eine Kante ohne weiteres nach außen hin verlegt wird. — Hier muß man durch *Falten, Ausschneiden, Zeichnen* und *technische Arbeiten*, durch das Betrachten *regelmäßiger Körper* und *Ausmessen* hindurch schreiten. „Die ersten räumlichen Begriffe auf diesem Wege herausbilden, wäre die erste Aufgabe der Schul-Mathematik.“ (Ziller, Mitteilungen zum Jahrbuch des V. f. w. P., 2. Jahrgang.) „Es

kommt hier bloß darauf an, vor aller schwierigen Demonstration, die mathematischen Elementarvorstellungen auf empirischem Wege zur nötigen Energie und Bestimmtheit zu erheben." (Herbart in seiner Kritik über Drobisch: „Philologie und Mathematik, als Gegenstände des Gymnasialunterrichts betrachtet.") Der Unterricht in der geometrischen Formenlehre ist also zunächst durch die technischen Beschäftigungen und namentlich durch das Zeichnen vorzubereiten; wo im Anschluß an den Gesinnungsunterricht und die Heimatskunde die einfachsten geometrischen Gebilde, Winkel und Flächen gewonnen werden, wie es Bochmann zeigt: „Das Zeichnen im 1. Schuljahre," Monatsblätter für wissenschaftl. Pädagogik von Ziller und Ballauff, und er beginnt sodann nicht etwa mit dem Punkte oder der Linie als etwas Abstraktem, sondern mit dem Körper, einem Konkreten. Den Körper kann der Schüler ja sehen und greifen; von den Ecken, die sich ihm in den Finger eindrücken und über welche er nach keiner Seite hinstreichen kann, abstrahiert er nach und nach den Begriff des Punktes; den Begriff der Linie bildet er sich auf Grund der Kante, die ihm in den Finger einschneidet und über welche er seine Hand nach einer Richtung hin bewegen kann; er nimmt die charakteristischen Merkmale der Fläche: Streichen nach zwei verschiedenen Richtungen, mit seinem eigenen Finger unmittelbar wahr. Er lernt Winkel, Stellungen, Flächen u. s. f. aus eigener Anschauung am Körper selbst und nicht blos aus einer toten Skizze an der Wandtafel kennen. — An die Behandlung regelmäßiger Körper schließt sich die Flächenberechnung auf Grund von Messungen, Körperberechnung und schließlich das Feldmessen zur Gewinnung der Ähnlichkeits- und Kongruenzsätze.

Für diesen Lehrgang der Geometrie seien namentlich drei wertvolle Schriften, die sich wechselseitig ergänzen, jeden Lehrer empfohlen: Fresenius: „Die Raumlehre, eine Grammatik der Natur;" Thrändorf: „Geometrie im Anschluß an die Heimatskunde" (10. Jahrbuch des V. f. w. P.) und Falke: „Propädeutik der Geometrie." Aus der ausführlichen Betrachtung der allergewöhnlichsten geometrischen Körper gewinnt Fresenius die Begriffe der verschiedenen Linien, Winkel, Flächen, Körper, Richtungen u. s. w. naturgemäßer Weise,

wenn auch die methodische Behandlung im einzelnen oft modifiziert werden muß, wie dies Ziller in der Behandlung des Würfels im Leipziger Seminarbuch gezeigt hat, welches Beispiel wohl als Muster für die Betrachtung jedes Körpers hingestellt werden darf. Allein wenn schon Fresenius dem Princip der Anschauung gerecht wurde, so ist er doch von einem andern Fehler nicht frei zu sprechen. Es ist nämlich zur Erziehung eines fruchtbringenden Unterrichts nicht genug, daß wir der Anschauung zu gebührendem Rechte verhelfen, ebenso unerläßlich ist das andere, daß wir das Interesse der Schüler für den zu behandelnden Gegenstand zu erregen und zu fesseln wissen: denn ebensowenig wie eine Speise verdaut wird, wenn ihr nicht ein inneres Bedürfnis entgegenkommt, ebensowenig wird ein Stoff geistig angeeignet, auf den nicht das Interesse gerichtet ist. Nun sind aber die bloßen Modelle von Körpern, die Fresenius zur Betrachtung bietet, nach der ersten Stunde, wo sie noch den Reiz des Neuen haben, kaum interessant, und Falke folgert daraus sofort, daß nicht mit Körpern, sondern mit Messungen im Freien der Anfang gemacht werden müsse; jedoch mit Unrecht, wie Thrändorf in seiner bereits erwähnten Arbeit nachweist. Er hat gezeigt, wie auch für die Körper die Teilnahme der Schüler geweckt werden kann, indem man nämlich nicht ein beliebiges Modell zur Betrachtung hinstellt, sondern ausgeht von den Denkmälern der Heimat, die auf Spaziergängen aufgesucht und angesehen werden können. An diesen Denkmälern haftet gewiß das Interesse, weil sie ja erinnern an wichtige historische Begebenheiten, die sich in der Heimat abgespielt haben, und dieses Interesse überträgt sich mit Leichtigkeit auch auf die Modelle, die später zur Besprechung in der Stunde von den Schülern selbst hergestellt werden. Der für sie sonst tote und inhaltslose Würfel aus Pappe bekommt jetzt Bedeutung und Leben. Er erinnert sie ja an den so ruhmvollen Sieg, den die Dentschen mit ihren Verbündeten im Jahre 1813 über die stolzen Franzosen errungen. — Eine gründliche Durcharbeitung des Stoffes, welchen Thrändorf bietet, hat demnach an Stelle der ersten Kapitel von Falke zu treten.

Erst nach der Betrachtung der regelmäßigen Körper setzt das Feldmessen ein, und zwar wird dabei, wie schon oben bemerkt, zu-

nächst die Flächenberechnung gelernt und später erst zur Behandlung der Ähnlichkeits- und Kongruenzsätze fortgeschritten, wie sie in den nachfolgenden Präparationen gezeigt ist.

Der Hauptzweck dieser Präparationen besteht darin, zu zeigen, in welcher Weise auch auf dieser Stufe noch den Principien der Anschaulichkeit und dem Interesse Rechnung getragen werden kann und muß, im Gegensatz zu der landläufigen Behandlungsweise, wo der geometrische Lehrsatz nach dem Vorbilde Euklids so traktiert wird: „Lehrsatz" (Behauptung), „Voraussetzung", „zu beweisen", „Beweis". Statt so, wie es hier wieder geschieht, die Sache auf den Kopf zu stellen, gehen wir aus von geometrischen Aufgaben, wie sie das Leben stellt; Zeichnen eines Planes, Berechnen der Länge einer zu erstellenden Brücke u. s. f. Diese Aufgaben führen den Schüler mitten hinein in ein reicher konkretes Material; ihre Lösung verlangt genaue Besichtigung der Örtlichkeit, gründliche Erwägung der Mittel und Wege, die zum Ziele führen, Messungen, Zeichnungen, Berechnungen, überhaupt eine Reihe von Thätigkeiten auf Grund vorliegender sachlicher Verhältnisse. In keiner anderen Weise kann der Unterricht so anschaulich gestaltet werden. Zugleich aber gewinnen wir auf diese Art auch am leichtesten das Interesse der Schüler. Dieses ist ja vor allem gerichtet auf Gegenstände, die mit den Menschen und deren Verhältnissen zusammenhängen, die möglichst viele Berührungspunkte mit den Menschen und ihren Bedürfnissen haben, und aus diesem Grunde forderte denn auch Herbart in der schon citierten Kritik, daß die angewandte und nicht die reine Mathematik den Ausgangspunkt bilde. Dasselbe betont auch Wittstein in seiner „Methode des mathematischen Unterrichts" (in Magers päd. Revue. 1847. Separatabdruck 1879. Hannover, Hahn): „Es handelt sich darum, dem Schüler auch den ‚Satz' als einen Gegenstand des Interesses vorzuführen; um dieses zu erreichen, soll die Methode den Satz als ein Werdendes, oder was dasselbe sagt, als ein durch den Schüler Hervorzubringendes darstellen. — Den Anfangspunkt bildet eine Weisung, daß dieses oder jenes geschehen solle, kurz ein theoretisches Problem, und die geschehene Lösung liefert, als Endpunkt dieser Stufe, den Satz. Das Problem erscheint dem-

nach hier als Erste und Vornehmste; es legt dem Schüler eine Forderung auf, welche derselbe unter Assistenz des Lehrers auszuführen hat, regt somit unmittelbar des Schülers Selbstthätigkeit an." Als Endglied einer Reihe von Betrachtungen springt sodann der Lehrsatz selber heraus. Eines besondern Beweises für die Richtigkeit desselben bedarf es nicht; die Rekapitulation des Weges, der uns zu dem Resultate führte, ist Beweises genug.

Wundern wird man sich vielleicht noch darüber, daß die Ähnlichkeit der Dreiecke der Kongruenz vorausgeschickt wird. Der Hinweis darauf jedoch, daß dem Schüler schon unzählige ähnliche Figuren, namentlich in allen Zeichnungen, die er ausgeführt hat, entgegengetreten sind, selten aber oder nie kongruente, daß ihm erstere also unbedingt psychologisch näher liegen, wird genügen, um allfällige Bedenken gegen diese Abweichung von dem gewöhnlichen Gange zu heben.

Die drei Einheiten sind im vergangenen Sommersemester in der Oberklasse unserer Übungsschule, 8. Schuljahr, behandelt worden, nachdem ein geometrischer Unterricht, wie im vorstehenden skizziert worden, vorausgegangen war. Die Resultate, die dabei erzielt wurden, waren erfreulich; Interesse und Verständnis der Schüler ließen nichts zu wünschen übrig, und sie bewiesen denn auch beim Examen, daß sie frei über den Stoff verfügen konnten.

1. Einheit.

(1. Ähnlichkeits- und 1. Kongruenzsatz.)

Ziel: Wir wollen unsern Garten zeichnen.

Analyse: a) Der Garten hat die Form eines Dreiecks.*) Wir

*) Der Kürze halber sind alle drei Präparationen so gehalten, daß nur der Gang des Unterrichts, nicht aber jede einzelne Frage und Antwort daraus ersichtlich ist. In welcher Weise Lehrer und Schüler beim Unterrichte mitzuwirken haben, finden wir jedoch leicht, wenn wir uns des Princips der Selbstthätigkeit erinnern. Namentlich in der Analyse darf vom Lehrer nichts dargeboten werden, alles haben die Schüler, vom Lehrer geleitet und an dieses und jenes erinnert, selber zu bringen. Sogar auf der Synthese müssen die Schüler, soviel wie immer möglich, selber erarbeiten auf Grund von entsprechenden Hilfen, die ihnen der Lehrer in Winken, Bemerkungen und Erinnerungen an Früheres bietet.

wissen also schon, wie wir die Zeichnung auszuführen haben; denn wir haben ja im vorigen Sommer mehrere Dreiecke im Felde ausgemessen, berechnet und auch an die Tafel und ins Heft gezeichnet. Wir sind dabei in verschiedener Weise verfahren: 1. Wir haben alle drei Seiten ausgemessen, die Grundlinie auf das Papier gezeichnet, die beiden andern Seiten nacheinander in den Zirkel genommen, damit von den entsprechenden Eckpunkten je einen Kreis geschlagen und den Schnittpunkt mit den Endpunkten der Grundlinie verbunden. 2. Ein andermal haben wir bloß die Grundlinie und die Höhe gemessen, diese zwei Längen mit Hilfe von Maßstab und rechtem Winkel gezeichnet und dann von der Spitze zu den beiden Endpunkten der Grundlinie je eine Gerade gezogen.

Wir können nun unsern Garten in der einen oder andern Weise zeichnen; doch da er bereits angepflanzt und alles prächtig aufgegangen ist, würden wir uns beim Ausmessen der Höhe selber schaden, und es bleibt uns deshalb wohl nichts anderes übrig, als das Grundstück aus den drei Seiten zu zeichnen.

b) An einem freien Nachmittag machen wir uns mit Meßstange und Leine auf. Diese Instrumente genügten uns früher; heute aber nehmen wir noch den Meßtisch mit, um unsre Zeichnung sofort im Felde ausführen und zugleich kontrollieren zu können. Im Messen mit der Leine haben die Schüler schon seit vorigem Jahr genügende Gewandtheit, so daß sie alle hierzu notwendigen Schritte selber angeben und ausführen können: Bezeichnen der Eckpunkte, Schätzen der Entfernungen, Messen mittelst der Leine. Dann wird das Dreieck von einem Knaben in der oben angegebenen Weise im Maßstabe 1 : 100 auf ein Blatt Papier gezeichnet. Um nun den Schüler von der Notwendigkeit zu überzeugen, daß die Winkel gemessen werden müssen, regt der Lehrer den Zweifel an, ob unsere Zeichnung denn auch ein genaues Abbild des Gartens sei. Wir wissen, daß die Seiten alle gleich viel, nämlich 100 mal verkleinert worden; sie stehen demnach zu den Seiten des Gartens alle in demselben Verhältnis; wir wissen aber auch seit früher, wo wir die verschiedenen Figuren beschrieben haben, daß wir nicht nur auf die verschiedenen Seiten sehen durften, sondern stets die Winkel mit berücksichtigen mußten.

Wenn auch also die Seiten stimmen, die Winkel sich aber nicht entsprechen, so haben wir eben kein getreues Bild des Gartens entworfen. Nun sehen wir zwar, daß sämtliche Winkel des Gartens, sowie die der Zeichnung, spitze sind; ob sie sich aber vollständig decken, können wir nur mittelst des Meßtisches erfahren. Da die Schüler mit diesem Instrument noch nie gearbeitet haben, wissen sie nicht ohne weiteres damit umzugehen. Falsch wäre es aber, wenn der Lehrer, um schnell über dieses Hindernis hinwegzuhelfen, ihnen sofort selber alles demonstrieren wollte. Wie überall im Unterricht muß auch hier das Richtige durch gemeinsame Überlegung gefunden werden: die Schüler schlagen dies und jenes vor, andere, im Notfall der Lehrer selbst, machen auf dabei sich ergebende Fehler aufmerksam, bis schließlich das Richtige sich ergiebt. Die Schüler müssen mit einem Wort den Gebrauch des Meßtisches selber erfinden. Das Einzelne darüber findet man trefflich dargestellt bei Falke, Kap. 1: „Das Aufnehmen einer Karte;" doch kann der dort angegebene sehr ausführliche Weg bedeutend vereinfacht werden.*) — Nach kürzerer oder längerer gemeinsamer Beratung ist nun der Meßtisch wagrecht, mit seinem Mittelpunkt senkrecht über dem einen Eckpunkt des Gartens aufgestellt und die Zeichnung so auf der Platte angebracht, daß genau vertikal über dem betreffenden Eckpunkt des Gartens der entsprechende der Zeichnung und die eine Seite des Dreiecks in derselben Richtung zu liegen kommt wie die ihr korrespondierende im Garten. Dann wird über das Lineal, das genau in der Richtung der andern Dreiecksseite gehalten wird, nach der andern Ecke visiert; das Lineal trifft die dort aufgestellte Stange genau: wir sehen daraus, daß diese Winkel im Garten und in der Zeichnung sich vollständig decken. Bei den zwei übrigen Winkeln ebenso verfahrend gelangen wir zu demselben Resultate.

c) So weit reicht unsere Arbeit im Freien. In der darauf folgenden Stunde wird alles ausführlich wiederholt und abschnittsweise, etwa nach folgenden Überschriften, eingeprägt: Ausmessen und Zeichnen;

---

*) Vrgl. Barth und Niederley, Die Schulwerkstatt. Bielefeld und Leipzig, Velhagen und Klasing. 1882. S. 166 ff.

Aufstellen des Meßtisches; Visieren zur Prüfung der Winkel. — Als das Resultat der ganzen Untersuchung ergiebt sich auf der Stufe der Analyse schon: die 2 Dreiecke, das gezeichnete und der Garten, haben gleiches Verhältnis der Seiten und gleiche Winkel.

Synthese: Die 2 Dreiecke gleichen sich, so daß man leicht das eine in dem andern wiedererkennt, man sagt sie seien ähnlich; dafür hat man auch ein besonderes Zeichen; wir wollen einmal die Ecken des Dreiecks im Garten bezeichnen mit A, B, C und diejenigen des Dreiecks auf dem Papier mit a, b, c, so könnte ich also sagen oder schreiben: Das Dreieck A B C ist dem Dreieck a b c ähnlich, statt dessen schreibe ich aber ganz kurz: $\triangle ABC \sim \triangle abc$. Dies heißt also, die Dreiecke seien einander ähnlich, sie haben gleiches Seitenverhältnis (alle Seiten des einen sind gleichviel mal größer oder kleiner als die entsprechenden des andern) und gleiche Winkel. Für die Darstellung des Verhältnisses der Seiten wollen wir uns ebenfalls eine kurze Schreibweise merken, die sich darauf gründet, daß ich dieses Verhältnis durch Division der größern Seiten durch die entsprechenden kleineren finden kann und so überall dieselbe Zahl erhalte, nämlich:

AB : ab; AC : ac; BC : bc; der Quotient dieser Division ist überall derselbe, nämlich 100; man sagt deshalb: A B verhält sich zu a b wie A C zu a c, wie B C zu b c, was einfach so geschrieben wird:

$$AB : ab = AC : ac = BC : bc.$$

Wir haben auch schon gesehen, wie wir verfahren müssen, um solche ähnliche Dreiecke zu erhalten: wir messen bloß die Seiten des einen und setzen sie in verjüngtem Maßstabe zu einem andern Dreieck zusammen; kurz wir geben bloß den Seiten der beiden Dreiecke dasselbe Verhältnis und dann werden, wie wir mittelst des Meßtisches untersucht haben, die Winkel von selber gleich. Daraus gewinnen wir die Regel: D r e i e c k e   w e r d e n   ä h n l i c h,   w e n n   w i r   i h r e   S e i t e n   i n   d e m s e l b e n   V e r h ä l t n i s   z e i c h n e n.

Nachdem wir auf diese Weise den Ähnlichkeitssatz gewonnen, handelt es sich um Erarbeitung des zugehörigen Kongruenzsatzes. Jeder der Schüler zeichnet zu diesem Zwecke den Garten in ver-

kürztem Maßstab aus den drei Seiten auf ein Blatt Papier, so wie es im Freien einer schon gethan. Um zu untersuchen, ob die gezeichneten Dreiecke sich auch wirklich alle genau entsprechen, ob sie alle gleich seien (der Ausdruck „kongruent" ist den Schülern noch nicht bekannt), schneiden wir sie aus und legen sie mit den entsprechenden Seiten und Winkeln übereinander; sie decken sich vollständig, woraus wir sehen, daß Seiten und Winkel gleich sind, während zwischen dem gezeichneten Dreieck und dem Garten bloß die Winkel gleich sind, die Seiten aber bloß dasselbe Verhältnis haben. Die gezeichneten Dreiecke sind einander demnach nicht bloß ähnlich, sondern sie sind nach Seiten und Winkeln gleich, sie sind, fügt der Lehrer hinzu, kongruent (Schreiben dieses Wortes!). Für die Kongruenz bedienen wir uns eines ähnlichen Zeichens, wie wir es für die Ähnlichkeit kennen gelernt: $\backsimeq$. Das Dreieck a b c ist kongruent dem Dreieck a' b' c', wird folglich so dargestellt:

$$\triangle\, a\, b\, c \cong \triangle\, a'\, b'\, c'.$$

Wie wir zur Zeichnung ähnlicher Dreiecke nur die Seiten ausmessen mußten, so ist es auch bei den kongruenten; wir haben ja bloß bei allen Dreiecken die entsprechenden Seiten gleich groß gemacht und es ergab sich die Gleichheit der Winkel von selbst. Kongruente Dreiecke erhalten wir demnach, wenn wir alle Seiten gleich groß zeichnen.

Association: 1. Zusammenfassung des eingeschlagenen Ganges zur Gewinnung:

a) des Ähnlichkeitssatzes,

b) des Kongruenzsatzes.

2. Unterschied zwischen ähnlichen und kongruenten Dreiecken.

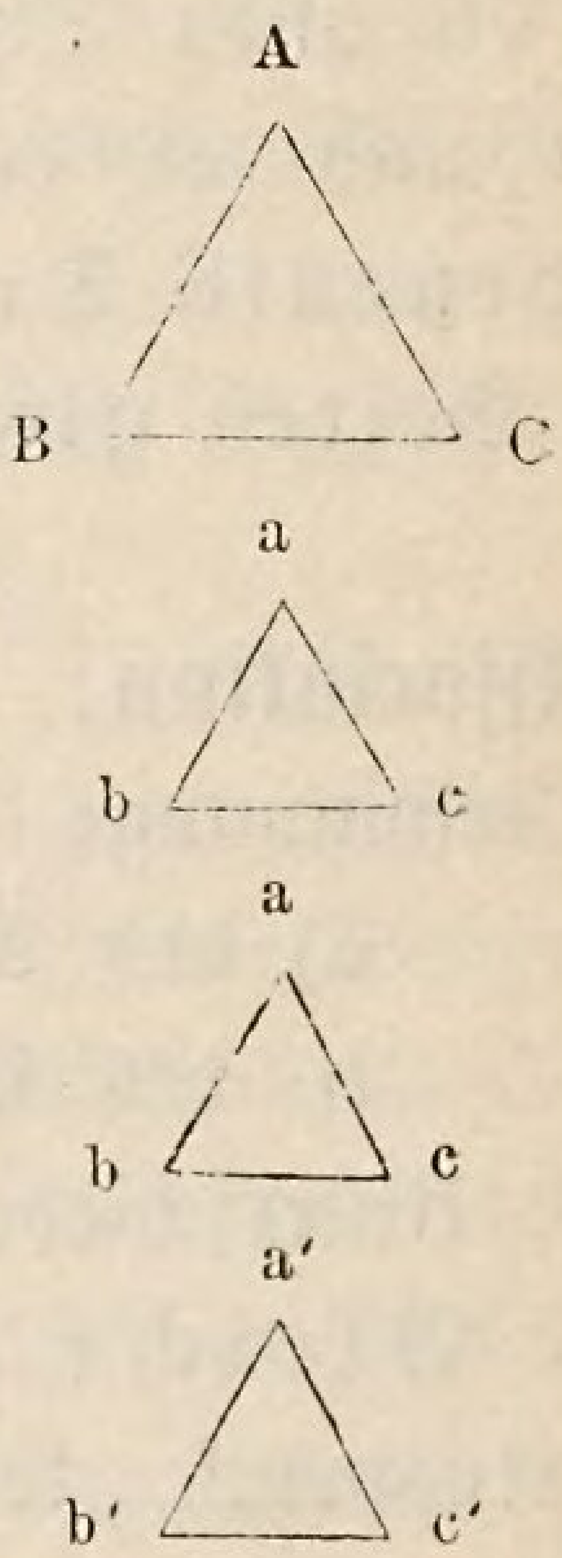
3. Gleiche Dreiecke. Die Schüler sind anfangs stets geneigt den Ausdruck „kongruent" mit der Bezeichnung „gleich" zu verwechseln. Da müssen sie aber daran erinnert werden, daß wir voriges Jahr gleiche Dreiecke, d. h. Dreiecke mit demselben Inhalt gefunden haben, die aber nichts weniger als gleiche Seiten und gleiche Winkel hatten, es war dazu bloß erforderlich, daß Grundlinie und Höhe gleich, oder die Grundlinie eine bestimmte Anzahl

mal größer und die Höhe ebenso viel mal kleiner waren oder auch umgekehrt. Auf Grund dieser Repetition ist der Unterschied zu erörtern zwischen kongruenten und gleichen Dreiecken und dabei besonders hervorzuheben: alle kongruenten Dreiecke sind gleich; die gleichen Dreiecke können kongruent sein, dies ist aber keineswegs immer der Fall.

4. Der Garten wird von den Schülern ganz in derselben Weise, aber in einem andern Maßstabe gezeichnet; die Dreiecke werden ebenfalls ausgeschnitten und aufeinander gelegt, und es zeigt sich wieder, daß sie sich decken; ebenso ergiebt die Untersuchung, daß sie mit dem Garten ähnlich sind.

5. Die Schüler zeichnen nach andern, aber alle nach denselben Maßen Dreiecke aus den drei Seiten und auch bei diesen wird die Kongruenz nachgewiesen.

System: In die Hefte einzutragen, und zwar so, daß schließlich alle Ähnlichkeits- und dann alle Kongruenzsätze hintereinander zu stehen kommen!



1. Ähnliche Dreiecke.

Verhältnis der Seiten. Winkel.

Ähnlichkeitssatz:*)

$\triangle ABC \sim \triangle abc$, weil:

$AB : ab = AC : ac = BC : bc.$

2. Kongruente Dreiecke.

Seiten. Winkel.

Kongruenzsatz:

$\triangle abc \cong \triangle a'b'c'$, weil:

$ab = a'b'; \; ac = a'c'; \; bc = b'c'.$

Der Beweis für beide Sätze besteht darin, daß die Schüler wiederholen, wie sie zu denselben gelangt sind.

---

*) Als erster kann er erst bezeichnet werden, wenn ein zweiter bekannt ist.

Nach Behandlung des betreffenden Punktes in der Methode kommt noch hinzu:

Ähnliche Vier-, Fünf-, Sechs-, Sieben-, Achtecke.

Kongruente Vier-, Fünf-, Sechs-, Sieben-, Achtecke.

Methode: 1. Was müssen wir kennen, um zwei kongruente oder zwei ähnliche Dreiecke zeichnen zu können?

2. Ein Gärtner will einen Garten anlegen, der dem unsrigen genau kongruent ist, wie wird er dies anfangen?

3. Was für Dreiecke sind immer ähnlich?

4. Zeichnen von andern kongruenten und ähnlichen Figuren nach bestimmten Maßverhältnissen, woraus sich die Sätze ergeben:

Quadrate, regelmäßige Fünf-, Sechs-, Sieben-, Achtecke sind immer ähnlich, Rechtecke dagegen nur, wenn die Seiten absichtlich in dasselbe Verhältnis gebracht worden sind.

Alle diese Figuren können auch kongruent gemacht werden, wenn man die entsprechenden Seiten gleich groß zeichnet.

5. Berechnungen: 1. Bei der Messung eines dreieckigen Grundstücks fanden wir:

$AB = 20$ m, $BC = 30$ m, $AC = 27$ m.

a) Wie lang werden diese Seiten, wenn wir das Stück Land im Maßstab 1 : 200 zeichnen wollen? b) Wieviel beträgt der Umfang? c) Wieviel der Flächeninhalt desselben?

2. Bei dem Plane eines Gartens, welcher im Maßstabe 1 : 500 gezeichnet ist, messen wir:

$ab = 16$ cm, $ac = 19$ cm, $bc = 12$ cm.

Wie groß sind Umfang und Inhalt dieses Gartens?

2. Einheit.

(2. Ähnlichkeits- und 2. Kongruenzsatz.)

Ziel: Wir wollen berechnen, wieviel die Breite des Schimmelschen Teiches beträgt, und zwar zwischen den nördlichen Ecken der beiden Häuschen, die an dem dies- und jenseitigen Ufer stehen.

Analyse: a) Ungefähr können wir die Breite ja schätzen; sie wird etwa 50 m betragen. Wollen wir es genauer erfahren, so

müssen wir es messen. Das ist aber nicht so einfach; denn wie wollen wir eine Messung über das Wasser ausführen? Wir könnten allenfalls in einen Kahn steigen und mit dem einen Ende der Leine hinüberfahren und dann die Länge des abgewickelten Stückes messen. Wir gelangen aber einfacher dazu, wenn wir die Ähnlichkeit der Dreiecke benutzen. Wir kennen schon einen Ähnlichkeitssatz. Dieser wird samt dem Wege, auf dem er gefunden wurde, ebenso wie der zugehörige Kongruenzsatz wiederholt. Freilich ist es mit diesen Sätzen unmöglich, die gewünschte Linie zu berechnen; wir haben ja vor der Hand nicht einmal ein Dreieck; leicht werden die Schüler jedoch ein solches in Gedanken herstellen können, indem sie ungefähr in der Mitte zwischen den zwei Punkten, deren Entfernung zu bestimmen ist, einen dritten Punkt bezeichnen. So gelangen wir aber immerhin mit unsern jetzigen Sätzen noch nicht zum Ziel; denn bei diesem Dreieck können wir ja bloß zwei Seiten messen und damit ist es uns noch jetzt unmöglich, ähnliche Dreiecke zu konstruieren. Wir müssen uns also wohl anders behelfen; vielleicht kommen wir eher darauf, wenn wir das Dreieck gezeichnet haben; wir können ja die zwei zugänglichen Linien messen, im verkürzten Maßstab zeichnen und dann die freien Endpunkte verbinden. Allein da stoßen wir sofort auf den Übelstand, daß wir nicht wissen, welchen Winkel die beiden Linien miteinander bilden; wir könnten so Hunderte von Dreiecken zeichnen, und welches wäre dann nun das richtige? Wir müssen also unbedingt den Winkel, unter welchem sich die beiden Linien treffen, kennen und dann können wir unsere Aufgabe vielleicht lösen.

b) Nach diesen vorbereitenden Betrachtungen wird die Exkursion mit den üblichen Instrumenten unternommen, die drei Punkte werden fixiert und die zwei Linien ausgemessen: dann stellen die Jungen den Meßtisch, so wie sie es bei der vorigen Messung gelernt haben, auf dem Eckpunkte, in welchem sich die beiden Linien treffen, auf, die eine Linie wird von der Mitte der Platte aus genau in der Richtung nach dem entsprechenden Punkte in verkürztem Maßstab gezogen; sodann visieren die Schüler nach dem andern Endpunkte und ziehen die Linie in derselben Verkürzung. Ein Blick auf die

Zeichnung genügt, um die Knaben darauf zu bringen, daß wir nun bloß noch die beiden Endpunkte der zwei Linien verbinden müssen, um die vollständige Zeichnung des angegebenen Dreiecks auf dem Papier zu haben.

c) Damit ist die Arbeit im Freien abgeschlossen. In der Stunde muß vorerst alles bisher Gewonnene genau wiederholt werden; dann fährt der Unterricht fort:

Synthese: Unsere Aufgabe ist aber noch nicht gelöst: wir wollten ja wissen, wie lang die Linie übers Wasser sei. Dies zu finden kann jedoch keine Schwierigkeit mehr bieten: wir messen ganz einfach die entsprechende Linie in der Zeichnung, und die gesuchte Entfernung muß dann ebenso vielmal mehr betragen, als die übrigen Linien größer sind, wie die entsprechenden in der Zeichnung; wenn wir im Maßstab 1 : 100 gearbeitet haben, was sich für den Anfang der Einfachheit halber stets empfiehlt, wird die Linie also statt 55 cm, 55 m betragen.

Haben die Schüler diese Rechnung ausgeführt, muß der Lehrer doch die Richtigkeit derselben wieder in Zweifel ziehen durch den Einwurf, daß es doch höchst fraglich sei, ob nun wirklich zwischen den dritten Seiten der zwei Dreiecke dasselbe Verhältnis bestehe, wie zwischen den anderen Paaren, und die Schüler werden wohl im ersten Augenblick stutzig und nicht gleich imstande sein, den Beweis dafür zu leisten, dessenungeachtet aber bei ihrer Behauptung, daß es so sei, stehen bleiben. Der Lehrer macht sie denn auch auf einen Weg aufmerksam, auf welchem sie sich genau davon überzeugen können: wir stellen uns nämlich einen Augenblick vor, das Dreieck auf dem Papier sei dasjenige, wovon wir die fragliche Entfernung suchen müssen und wir verfahren dabei ganz in derselben Weise, wie wir's im Freien gethan: wir zeichnen ebenfalls ein kleines Dreieck aus zwei Seiten und dem eingeschlossenen Winkel, etwa im Maßstabe 1 : 4; dann messen wir die dritte Seite des kleinen Dreiecks und wir finden zu unserer Freude, daß sie in Wirklichkeit gerade ebensoviel, nämlich viermal kleiner ist als die entsprechenden Stellen im großen Dreieck. Ganz dasselbe Verhältnis muß nun natürlich auch zwischen dem Dreiecke draußen und dem

ersten, das wir gezeichnet haben, bestehen, und wir haben demnach, wenn auch einen etwas voreiligen, so doch ganz richtigen Schluß gethan, die Entfernung beträgt wirklich 55 m.

Wenn wir uns die beiden Dreiecke etwas näher betrachten, so finden wir, daß sie untereinander ähnlich sind: die Seiten stehen ja alle in demselben Verhältnis; einen Winkel haben wir visiert und die übrigen müssen sich auch decken, weil ihre Schenkel einerlei Richtung haben.

Diese ähnlichen Dreiecke haben wir aber auf ganz anderm Wege gefunden, wie die früheren: wir haben nämlich bloß zwei Seiten in demselben Verhältnis und den eingeschlossenen Winkel gleich ge- gezeichnet. Wir bekommen so einen zweiten Ähnlichkeitssatz, nämlich: Dreiecke sind ähnlich, wenn man zwei Seiten in demselben Verhältnis und den eingeschlossenen Winkel gleich gezeichnet hat.

Ganz ebenso wie in der vorigen Einheit wird nun auch hier durch Zeichnen von Dreiecken aus zwei Seiten und dem eingeschlossenen Winkel, Ausscheiden und Übereinanderlegen derselben der zweite Kongruenzsatz gefunden: Dreiecke sind kongruent, wenn man zwei Seiten uud den eingeschlossenen Winkel gleich gemacht hat.

Association: 1. Rekapitulation des Verfahrens, um die Länge einer unzugänglichen Linie zu finden.

2. Zeichnen von andern Dreiecken aus zwei Seiten und dem eingeschlossenen Winkel und Untersuchen, ob sie ausgeschnitten zur Deckung gebracht werden können.

3. Die eine Hälfte der Klasse zeichnet die zwei angegebenen Seiten doppelt so groß als die andere und wir wollen sehen, welches Verhältnis zwischen den dritten Seiten und den Winkeln sich ergiebt.

4. Vergleichen des zweiten Ähnlichkeits- und des zweiten Kongruenzsatzes unter sich.

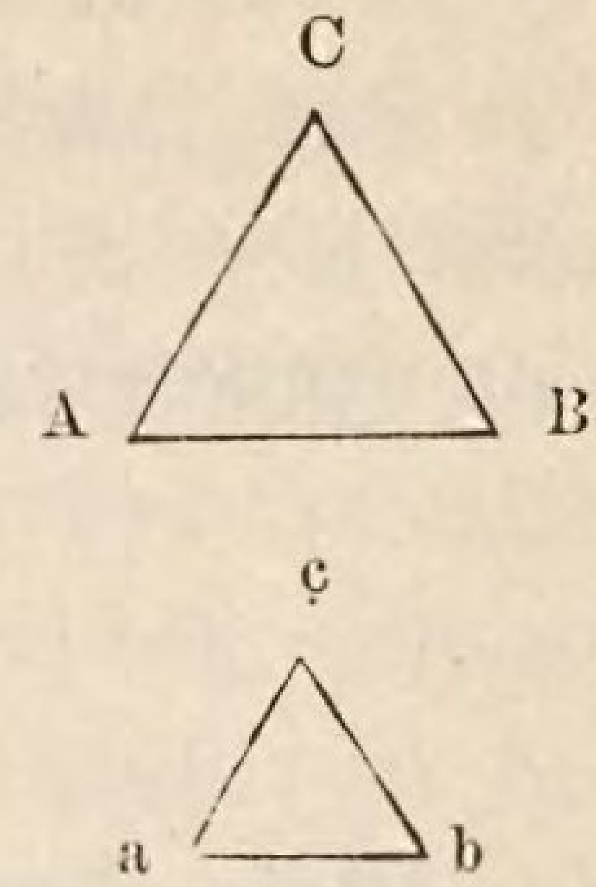
5. Vergleichen der beiden Ähnlichkeitssätze.

6. Vergleichen der zwei Kongruenzsätze.

System: Einzutragen:

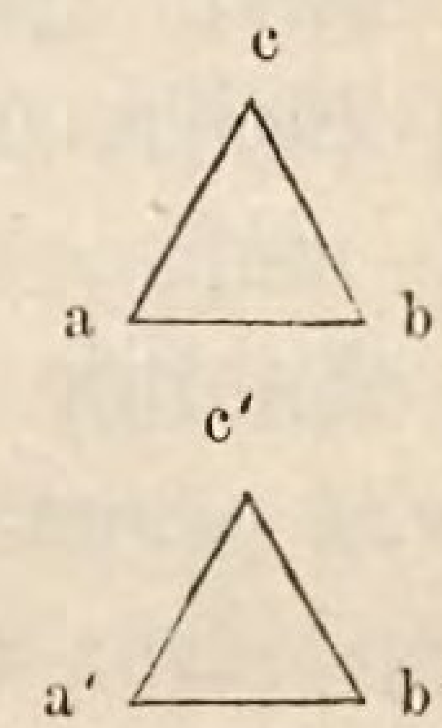
2. Ähnlichkeitssatz.

Berechnung einer unzugänglichen Linie.



$\triangle ABC \sim \triangle abc$, weil
$AB : ab = AC : ac$ und
$\angle A = \angle a$.

2. Kongruenzsatz.



$\triangle abc \cong \triangle a'b'c'$, weil
$ab = a'b'$; $ac = a'c'$ und $\angle a = a'$

Nach der Eintragung mündliche Wiederholung und als Beweis Repetition des Weges, auf dem die Sätze gefunden worden. — Nachdem die Methode behandelt ist, kommt noch hinzu:

Zusatz.

1. $ab = a'b'$, $\angle c = \angle c'$;
ab gegenüber $\angle c$, $a'b'$ gegenüber $\angle c'$.
2. $ac = a'c'$ u. s. f.
3. $bc = b'c'$ u. s. f.

Methode: 1. Berechnung der gesuchten Entfernung in ähnlicher Weise, indem wir nämlich statt das Dreieck auf Papier zu zeichnen, es uns bloß auf der Erde mit Stangen angeben.

2. Auffinden derselben Entfernung mittelst des Kongruenzsatzes: Rückwärtsverlängern der beiden zugänglichen Linien in ihrer Richtung und Länge, und Messen des Abstandes zwischen den beiden Endpunkten.

3. Ableitung des Zusatzes, daß in kongruenten Dreiecken stets gleiche Seiten gleichen Winkeln gegenüberliegen.

4. Berechnungen:

1. $ab = 4$ cm, $ac = 5$ cm, $\angle a = 70^0$
$AB = 25$ m, $AC = ?$ $BC = ?$

Wie groß sind Umfang und Inhalt des Dreiecks ABC?

2. a b = 7 cm, a c = 6 cm, $\angle$ a = 65 °.

Das Dreieck ist im Maßstab 1 : 100 gezeichnet worden; wieviel mißt jede Seite des Dreiecks im Felde? Wieviel betragen Umfang und Inhalt desselben?

3. Einheit.

(3. Ähnlichkeits- und 3. Kongruenzsatz.)

Ziel: Im Scheibenholz beabsichtigt man eine Kettenbrücke über die Pleiße zu schlagen, wir wollen ausrechnen, wie lang sie werden muß.

Analyse: a) Auf einem Spaziergang ist die Örtlichkeit in Augenschein genommen worden. Die Schüler erzählen, was ihnen dabei aufgefallen, namentlich muß die Lage der neu herzustellenden Brücke bestimmt angegeben, ihr Zweck (Eröffnung neuer Spaziergänge im Wald) erörtert werden. Dann sind Erwägungen darüber anzustellen, wie wir unser Problem wohl werden lösen können; vielleicht mit Hilfe der Ähnlichkeits- und Kongruenzfälle? Diese werden zu dem Ende der Reihe nach kurz wiederholt und auf ihre Brauchbarkeit zur Lösung der Aufgabe geprüft. Das Ergebnis ist, daß wir damit nicht ausreichen. Indessen haben wir doch ähnlich zu verfahren, wie bei der Berechnung der Breite des Teiches; wir müssen also ebenfalls ein Dreieck abstecken und zeichnen. Eine Seite desselben ist unschwer zu finden, es ist die zu berechnende Breite, eine andere muß auf dem Ufer liegen, wo wir uns mit dem Meßapparat aufstellen, also an der Rennbahn, und der dritte muß die freien Ecken dieser zwei Linien verbinden: ein Endpunkt des Dreiecks liegt demnach jenseits des Ufers, wo die Brücke aufhört; wir merken uns dort als Signalstange einen Baum; die zwei andern liegen auf dieser Seite; zwei Seiten des Dreiecks gehen übers Wasser, eine nur liegt diesseits und diese eine nur können wir ausmessen; daraus freilich läßt sich noch kein Dreieck zeichnen; uns des vorigen Ähnlichkeitssatzes erinnernd, wo wir neben zwei Seiten auch einen Winkel brauchten, finden wir leicht, daß wir auch in diesem Falle einen, vielleicht beide Winkel, die uns zugänglich sind, zur Zeichnung werden zu Hilfe nehmen müssen.

b) Diese Überlegungen müssen der Exkursion in einer Unterrichtsstunde vorausgeschickt werden, dann geht die Messung rasch und sicher von statten. Als Eckpunkt auf dem jenseitigen Ufer merken wir uns einen jungen Birkenstamm, diesseits bezeichnen wir die Ecken mit zwei Stangen. Alle Linien werden geschätzt, dann zeichnen die Schüler die Standlinie in beliebiger Länge auf das Papier, stellen den Meßtisch in der einen Ecke auf, visieren nach dem bezeichneten Baum, ziehen eine Linie von dem betreffenden Endpunkt der Standlinie in der gefundenen Richtung; auf der rechten Ecke wird dasselbe ausgeführt und durch genügende Verlängerung der beiden letzten Linien erhalten wir das Dreieck. Auf den vorigen Ähnlichkeitssatz zurückblickend, können wir nun die gewünschte Länge leicht berechnen: wir messen die Standlinie aus, sehen, wieviel mal sie größer ist, als die entsprechende Linie auf dem Papier, und ebensoviel mal größer müssen auch die Linien übers Wasser sein, als die ihnen korrespondierenden in der Zeichnung. Die Messung wird rasch ausgeführt, die Berechnung aber für den Unterricht vorbehalten.

c) In der Stunde wird nun vorerst die im Freien ausgeführte Arbeit ausführlich und genau wiederholt. Dann folgt in der

Synthese die Ausrechnung der Brückenlänge. Die Standlinie mißt 20 m, auf dem Papier 8 cm, die übrigen Linien 6 cm und 10 cm; erstere ist also in Wirklichkeit 250 mal so groß als in der Zeichnung, folglich müssen auch die übrigen zwei Linien 250 mal so viel betragen, mithin 6 cm $\times$ 250 = 15 m, was die Länge der Brücke bezeichnet und 10 cm $\times$ 250 = 25 m, die Länge der andern Dreieckseite. Die Bedenken, ob unsere Annahme, daß zwischen allen Dreieckseiten dasselbe Verhältnis herrsche, richtig sei, werden wie im vorhergehenden Falle durch Zeichnen eines kleinen Dreiecks aus zwei Winkeln und Nachmessen der korrespondierenden Seiten gehoben. Es ergiebt sich daraus der dritte Ähnlichkeitssatz: D r e i e c k e s i n d ä h n l i c h, w e n n m a n j e z w e i W i n k e l g l e i c h g r o ß g e m a c h t h a t.

In ähnlicher Weise wie früher gewinnen wir auch einen entsprechenden Kongruenzsatz, bloß mit dem Unterschiede, daß hier die

zwei Winkel nicht genügen, sondern noch die den beiden Winkeln anliegende Seite hinzugenommen werden muß: Dreiecke sind kongruent, wenn eine Seite und die zwei anliegenden Winkel gleich gemacht worden sind.

Association: 1. Wie kann man die Entfernung eines unzugänglichen Punktes finden?

2. Zeichnen von ähnlichen Dreiecken nach Angabe zweier Winkel.

3. Konstruktion von kongruenten Dreiecken aus einer Seite und den zwei anliegenden Winkeln.

4. Vergleichen des 3. Ähnlichkeitssatzes mit dem 3. Kongruenzsatz, besonders muß hier hervorgehoben werden, daß es bei diesem Ähnlichkeitssatze bloß auf zwei Teile (zwei Winkel) ankommt, abweichend von den bisherigen Fällen, wo stets bei den Ähnlichkeitsfällen gleich viel (nämlich drei) und dieselben Stücke wie bei den Kongruenzsätzen in Betracht kommen.

5. Wiederholen und Vergleichen aller Ähnlichkeitssätze unter sich.

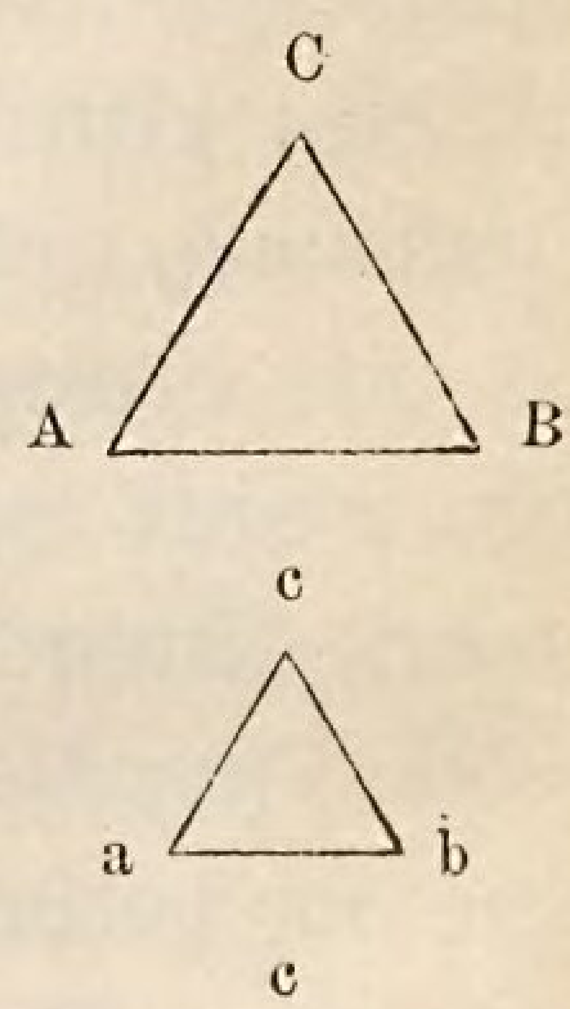
6. Angaben, wie diese Sätze praktisch verwertet werden können.

7. Dasselbe bei den Kongruenzsätzen. (Vergleichen 2c.)

8. Vergleichen der Ähnlichkeitssätze mit den Kongruenzsätzen.

9. Nochmalige Erörterung des Unterschieds zwischen kongruenten, ähnlichen, gleichen Dreiecken.

System: Einzutragen:



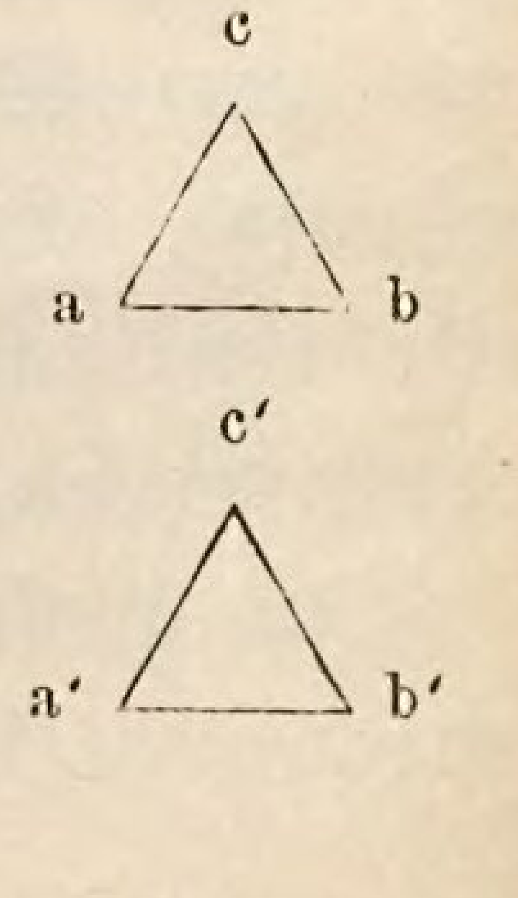
3. Ähnlichkeitssatz.

Berechnung der Breite eines Flusses.

$\triangle ABC \sim \triangle abc$, weil

$\angle A = \angle a$

$\angle B = \angle b$



3. Kongruenzsatz.

$\triangle abc \cong \triangle a'b'c'$ weil

$ab = a'b'$

$a = a'$

$\angle b = \angle b'$

Randzeichnungen und Beweis wie früher.

Methode: 1. Der Inhalt und Umfang eines dreieckigen Grundstückes sind zu berechnen, ohne daß wir die Straße, welche auf einer Seite vorbeiführt, verlassen.

2. Ungefähr in der Mitte des Schimmelschen Teiches wird ein Häuschen gebaut, wir wollen berechnen, wie groß seine Entfernung von dem diesseitigen Ufer ist.

3. Berechnen der Höhe eines Turmes oder Baumes.

4. In welcher andern Weise hätten wir noch eine Karte von unserm Garten aufnehmen können?

5. Konstruktion eines genauen Maßstabes (Teilen einer geraden Linie in beliebig viele gleichgroße Stücke) mit Zurückführen auf die Ähnlichkeit der Dreiecke.

6. Ableitung des Zusatzes: wenn in einem Dreiecke die Winkel, welche an einer Seite liegen, gleich gemacht worden sind, so werden die zwei andern Seiten ebenfalls unter sich gleich groß und umgekehrt. Nachtragen von entsprechenden Stichwörtern im System.

7. Ein Ökonom kauft ein dreieckiges Stück Land und will nun von einem andern Gute ein Stück von derselben Größe und Form wieder verkaufen. Angaben und ausführliche Darlegung aller beim Messen und Berechnen offen stehenden Wege; welcher empfiehlt sich am meisten?

8. Wie können wir ein Stück Land von unregelmäßig vielseitiger Gestalt bequem zeichnen und nach Umfang und Inhalt berechnen?

9. Ähnliche Berechnungen, wie bei der 1. und 2. Einheit angegeben sind. (P. Conrad, „Erziehungsschule".)

d) Für höhere Schulen.

§ 49. „**Das Blatt im Buche**" von Anastasius Grün.

Nachstehende Zeilen sind einem Versuch gewidmet, das „Blatt im Buche" von Anastasius Grün für die höhere Töchterschule methodisch zu bearbeiten. Gefühle, denen sich das weibliche Gemüt am willigsten öffnet, scheinen auch vor allem geeignet, anderem

wertvollen Unterrichtsstoff, der in ihrem Geleite geht, die Bahn zu ebnen. Und so mag denn auch bei richtiger Wahl und Behandlung in einem Lesebuch für höhere Töchterschulen das Liebeslied seine Stelle finden.

Ziel. Wir wollen jetzt Anastasius Grün „Blatt im Buche“ lesen. Ich setze dabei die vorhergehende Besprechung zweier anderer Lieder, des „Liedes an den Mond“ von Goethe und „Auf Wiedersehen“ von Feuchtersleben voraus.

Analyse. Die vertrocknete Pflanze, die mein Herbarium enthält, weckt bei ihrem Anblick in meiner Seele das Bild der Blume, wie sie frisch im Walde oder auf der Wiese stand, des Waldes oder der Wiese selbst, wo ich sie gefunden, des heiteren Frühlingstages, da ich sie suchen ging und vielleicht auch noch die Erinnerung an manch andere begleitende Umstände und Ereignisse. Wie kommt das? Wir wissen es bereits: Die Vorstellungen in der Seele stehen in beständiger Wechselbeziehung untereinander. Entgegengesetzte, gleichartige vermögen einander je ganz aus der Seele zu verdrängen. So steht der Mond zuweilen am Himmel, auch wenn wir ihn nicht sehen, das hellere Licht der Sonne verdunkelt ihn zeitweilig, erst wenn die Sonne sinkt, wenn ihr Glanz abnimmt, füllt sich allmählich die Mondscheibe mit neuem Licht, in mehr und mehr zunehmender Klarheit. Ebenso kehren auch die Vorstellungen ins Bewußtsein zurück, sobald die sie hemmenden Vorstellungen an Klarheit verlieren. Und sie können andere Vorstellungen, weil diese ähnlichen oder gleichartigen Inhalts mit ihnen sind, oder auch weil sie mit denselben nur zu gleicher Zeit oder in unmittelbarer Folge ehemals im Bewußtsein vereinigt waren, zurückrufen. (Arten der Reprod.) An der Vorstellung haftet das Gefühl. Auch wissen wir schon, daß mit den wiederhervorgerufenen Vorstellungsmassen und Reihen, sie mögen wie immer reproduziert worden sein, neue, jenen ähnliche Gefühle entstehen, die sie ursprünglich hervorgebracht hatten. (Reproduktion der Gefühle.) Die Seele löst sich; und wie sich vom Mond feuchter Glanz ergießt, so tritt auch die durch den Anblick des Mondes unmittelbar wieder hervorgerufene Vorstellung

mit wieder wachsendem Gefühl auf. Denn wie das Auge der Nacht an das treue Auge des Freundes mahnt, so breitet sich der Glanz seines teilnehmenden Blickes über das Geschick des Dichters aus, das vor seiner Seele vorüberzieht: „Und jeden Nachklang fühlt sein Herz froh und trüber Zeit." Denn nicht alle Erinnerungen und Andenken an vergangene Zeiten sind so froh und freundlich, wie eine Blume in meinem Herbarium, ein Rosenblatt aus Goethes Garten, das ich von einer Schulreise, die mich nach Weimar geführt, mitgebracht habe; meine Seele füllt sich mit Trauer, wenn ich die Immortelle am Grabe meiner Freundin, wenn ich das Blatt mit den Schriftzügen eines teuern Lehrers erblicke, der nicht mehr unter den Lebenden weilt. Manche Vorstellung wirkt plötzlich auf andere zahlreiche, das gegenwärtige Bewußtsein ausmachende Vorstellungen und verdunkelt sie. Wie wenn der Mond vor die Sonne tritt und sie unseren Blicken ganz entzieht. Er selbst erscheint dunkel und Nacht verbreitet sich über den ganzen Gesichtskreis, nur den fernsten Horizont zeichnet ein farbenheller Streifen, die Temperatur sinkt, es geht eine Erregung durch die ganze Natur. So verdüstert sich das Bewußtsein, wenn eine trübe Vorstellung plötzlich die klarsten Vorstellungen verdunkelt. Sie zieht eine zahlreiche Menge verwandter Vorstellungen nach sich, die aber sämtlich von Erinnerungen an unwiederbringlichen Verlust und die Seele umnachtende Gefühle begleitet werden und die dunkel mitwirken, so daß eine tiefe überwältigende Erregung das Gemüt ergreift, die von Nervenaufregung und Thränen 2c. begleitet zu sein pflegt. (Affekte.)

Synthese.

Das Blatt im Buche.

Ich hab' eine alte Muhme,
Die ein altes Büchlein hat;
Es liegt in dem alten Buche
Ein altes, dürres Blatt.

So dürr sind wohl auch die Hände
Die's einst im Lenz ihr gepflückt.
Was mag doch die Alte haben?
Sie weint, so oft sie's erblickt.

Was ziehen für Bilder durch die Seele der alten Frau? Warum kann sie ihren Thränen nicht wehren, so oft sie das Blatt erblickt? Der Dichter versetzt unsere Einbildungskraft durch die unbeantwortete Frage in den Zustand der Produktivität. Wir denken uns in ihre Lage und folgen der Bilderreihe, die an ihrer Erinnerung vorüberziehen mag, wir spinnen den angeknüpften Faden ruhig fort (determinierende Einbildungskraft). So Andersen im Märchen „die Großmutter“: Die Großmutter ist sehr alt — — Großmutter hat ein Gesangbuch mit großen silbernen Spangen und liest sehr oft in dem Buche; mitten in ihm liegt eine Rose, ganz flach und trocken, die ist nicht so schön wie die Rosen, welche sie im Glase stehen hat, und doch lächelt sie ihr am freundlichsten zu, ja es treten ihr sogar Thränen in die Augen! Warum Großmutter wohl die welke Blume in dem alten Buche so ansieht! Weißt du es? — Jedesmal, wenn die Thränen der Großmutter auf die Blume fallen, werden die Farben wieder frisch, die Rose schwillt auf und füllt die ganze Stube mit ihrem Dufte, die Wände versinken, als seien sie nur Nebel, und rings um sie ist der grüne, herrliche Wald, wo die Sonne durch das Laub der Bäume strahlt: und Großmutter — ja, sie ist ganz jung, sie ist ein reizendes Mädchen mit blonden Locken, mit vollen Purpurwangen, schön und anmutig, keine Rose ist frischer; doch die Augen, die milden gesegneten Augen — ja, die gehören noch der Großmutter. — Ihr zur Seite sitzt ein junger Mann, groß und kräftig, er reicht ihr die Rose, und sie lächelt — so lächelt die Großmutter doch nicht! — ja doch, jetzt! Er aber ist verschwunden, viele Gestalten schweben vorüber, der schöne junge Mann ist fort, die Rose liegt in dem Gesangbuche und Großmutter — ja sie sitzt wieder da, als eine alte Frau, und blickt auf die welke Rose, die im Buche liegt . . .

1. Konzentration. Bei Andersen weint die Großmutter, wie die alte Muhme unseres Dichters weint, aber jene lächelt auch. Das hohe Alter, die reiche Erfahrung, der nahe Tod hat ihre Erinnerungen verklärt, sie lehrt uns, wie wir trauern sollen. Die Thränen, die die Muhme weint, so oft sie das dürre Blatt erblickt,

sind nun freilich unwillkürlich und sie unterliegen deshalb, wie alles Unwillkürliche auch keiner sittlichen Mißbilligung, solange man nicht daran denkt, daß die Thränen durch ruhige Überlegung oder stille Ergebung gestillt werden können, aber vermißt man jene oder diese, wo man sie erwartet, dann regt sich auch der sittliche Tadel über die maßlose Hingebung an den Schmerz (Moral. Gef.). Denken wir bei unseres Dichters Muhme an die milden freundlichen Augen der Großmutter, die gleich zwei Sternen glänzen, in die hinein zu schauen wohlthuend ist, so vermissen wir in unserm Lied etwas an der Muhme. Denn mochte ihr der Tod den, der ihr am liebsten war, entrissen haben, war er ihr untreu geworden, ruhige Überlegung hätte ihr in langer Zeit Trost und Versöhnung bringen müssen.

Association: Auch der Sänger des Liedes „Auf Wiedersehen" mahnt dazu, was man liebe, mit aller Treue zu lieben und wert zu halten, dabei aber des allgemeinen Loses der Menschen eingedenk zu bleiben, daß man sich von dem, was man am liebsten habe, nach kurzer Zeit trennen müsse. Die Ergebung in Gottes Willen sei dann die beste und kräftigste Trösterin im Leide (Relig. Gef.). Hatte sie aber Untreue erfahren, so war es ihr auch nicht erlaubt, maßloser Trauer sich hinzugeben; denn abgesehen von der Überlegung, daß derjenige, der untreu wurde, niemals treu gewesen sein konnte, lag noch in anderer Beziehung ein Trost. Auch Goethe findet Beruhigung in dem tröstenden Gedanken, das Köstlichste aller Güter doch einmal sein genannt zu haben, und in dem sicheren Besitze eines Freundes, mit dem er beseligende Gefühle austauschen kann.

2. Aber was sittliches Mißfallen erregt, kann immerhin ästhetischen Beifall finden. Die Muhme ist alt, alt das Büchlein geworden, in dem das Blatt liegt, dürr das Blatt, dürr die Hand, die es vor langer Zeit gepflückt, aber noch frisch und neu, noch so jugendlich, wie sie selbst in der Blüte ihres Lenzes gewesen, ist das Gefühl, das an dem Blatte sich bei jedem Anblick erneuert. Dieser Kontrast, durch den die Spannung in den Vorstellungen erzeugt wird, gefällt wegen seiner Größe und Wahrheit, denn hier

zeigt sich die Unvergänglichkeit des Geistigen an der Vergänglichkeit des Irdischen. (Ästhet. Gef.). Ein anderer Kontrast besteht zwischen dem Ernst der Situation (des Inhalts) und der Naivetät in der Darstellung. Dem naiven Beobachter, der sich in die Vorstellungen des andern nicht zu versetzen vermag, weil ihm die Erfahrung fehlt, drängt sich bei den Thränen der Alten die Frage auf, was sie wohl haben möge, daß sie jedesmal weine, so oft sie das Blatt erblicke. Es sind also die Worte des Liedes einem kindlichen Beobachter in den Mund gelegt. In dem Erfahrenen, der die Vorstellungen der Alten in sich wiederholt, würde sich gleichfalls ein Unlustgefühl einstellen, — er würde Mitleid fühlen, wenn er gut geartet ist. (Sympath. Gefühle.) Dieser naiven Darstellung entspricht äußerlich die einfache Sprache und der freie jambische Rhytmus. — Beachtenswert ist in jener Hinsicht: „die Hände, die es einst im Lenz ihr gepflücket," statt: sie hat es in ihrer Jugend einst mit eigenen Händen gepflückt. Auch die Hände sind gealtert und fast so dürr geworden, wie das Blatt ist, die ihr einst diesen Liebesdienst erwiesen.

System. 1. Es lehrt uns die angestellte Überlegung, daß von einer und derselben Vorstellungsmasse, je nach ihrer Beziehung verschiedene Gefühle: moralische, religiöse, sympathetische entstehen können.

2. Das Lied gefällt durch die Naivetät der Auffassung, womit der Dichter eine andere Person ihre Beobachtung aussprechen läßt. Die Stimmung des Dichters ist nur angedeutet und sie läßt das Gedicht objektiver erscheinen, als die beiden anderen Lieder, mit denen wir sie verglichen haben.

3. Der lyrische Dichter regt die Vorstellungsreihe nur an, die der epische ausführt, der eine Bilderreihe an dem Faden zeitlicher Entwicklung entfaltet.

Methode. Da es sich nun schließlich darum handelt, daß die angeregten Gedanken in freiem Nachdenken von den Schülerinnen durchlaufen werden, so scheinen sich folgende Aufgaben zu schriftlicher Ausarbeitung zu eignen.

1. Pietät gegen Andenken an vergangene Zeiten und teure Personen, oder

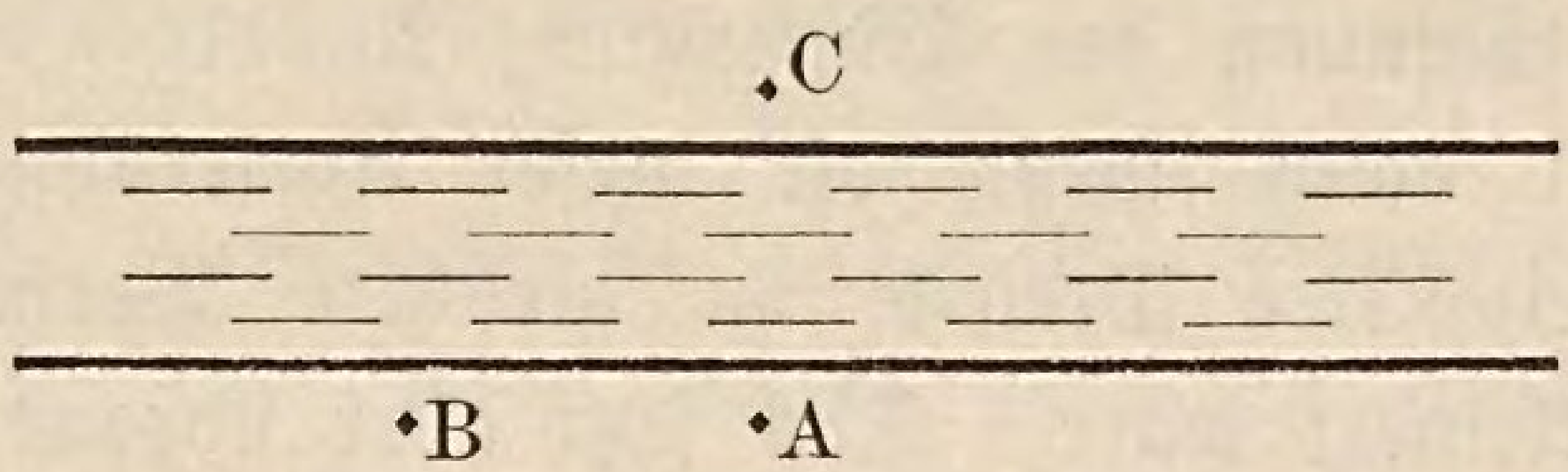
2. Trostgründe bei dem Verluste teurer Personen.

(Friedrich, „Erziehungsschule".)

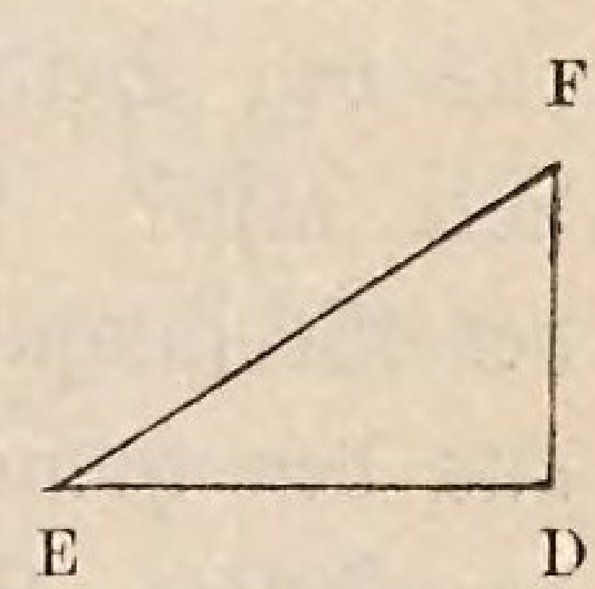
§ 50. Der erste Ähnlichkeitssatz.

Aufgabe: Wir wollen heute zu bestimmen suchen, wie weit der neue Petriturm vom Napoleonstein entfernt ist.

Analyse: Eine direkte Ausmessung der Entfernung mit Hilfe der Meßkette ist der Terrainschwierigkeiten halber unmöglich. Wir müssen also versuchen, auf andere Weise zu unserem Ziele zu gelangen. Wir erinnern uns dabei einer ähnlichen Aufgabe, die wir schon früher gelöst haben. Wir hatten nämlich die Breite der Pleiße, d. h. die Entfernung zweier sich gerade gegenüber liegender Punkte des Ufers A und C bestimmt. Auch hier war eine direkte



Messung unmöglich. Wie verfuhren wir da? Wir nahmen einen dritten auf dem diesseitigen Ufer gelgenen Ort B zu Hilfe, maßen die Entfernung A B (Standlinie genannt) und die Winkel bei A und B. Darauf übertrugen wir das △ A B C auf ein Terrain, das der Messung keine Schwierigkeiten entgegenstellte. Wir steckten also auf diesem eine neue Standlinie D E von derselben Größe wie A B ab und trugen davon Winkel von gleicher Größe wie A und B. Das neue Dreieck D E F stimmte mit dem ersteren überein in:



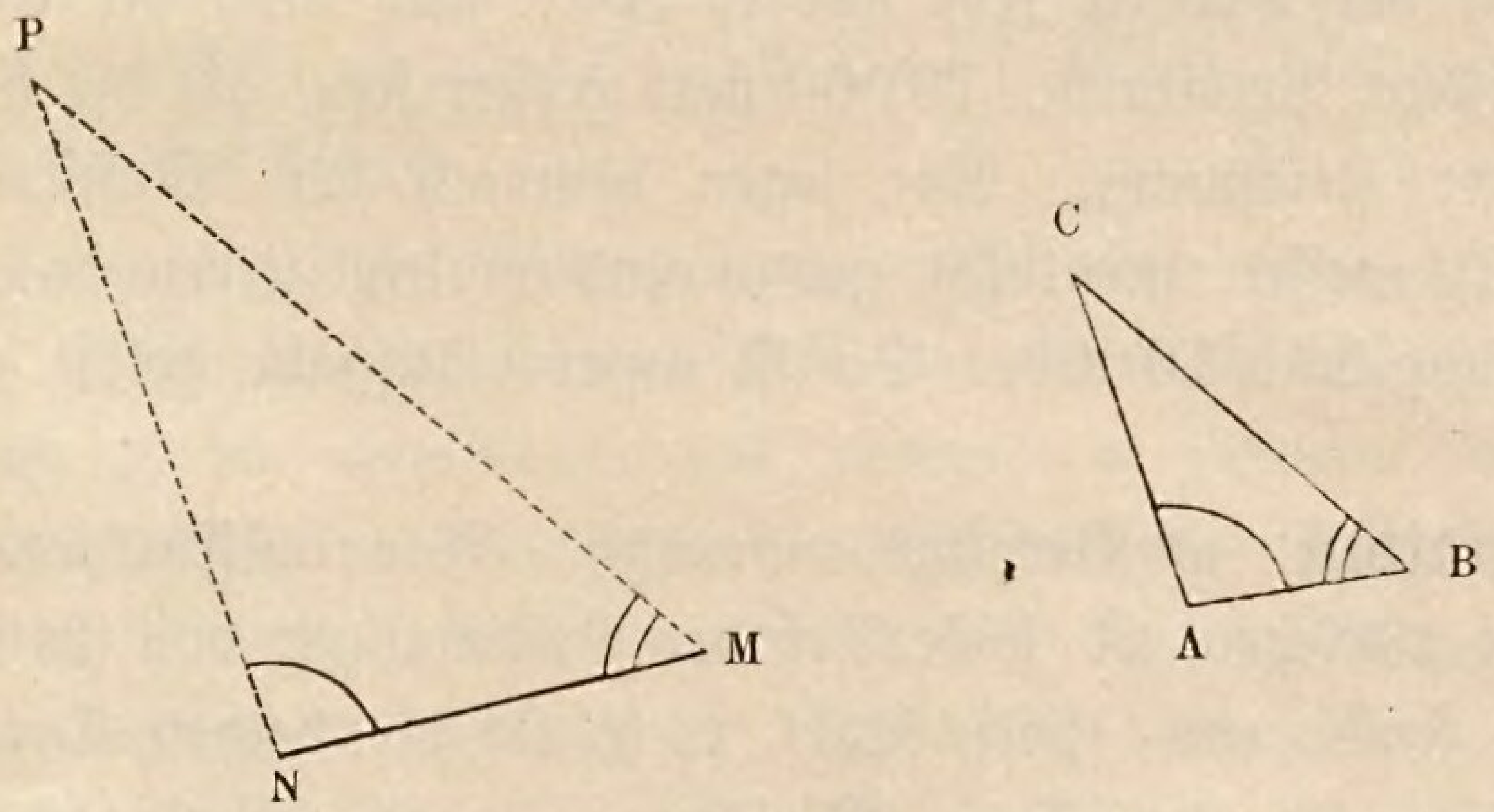
1. D E = A B; 2. $<$ E = $<$ B; 3. $<$ D = $<$ A, also in einer Seite und zwei anliegenden Winkeln und war demnach mit ihm kongruent, wie wir durch Aufeinanderlegung zeigen konnten. Daraus erkannten wir, daß die Linie A C = D F. Wir

brauchten demnach nur die Linie DF auszumessen und erhielten dadurch die Entfernung AC, d. h. die Breite der Pleiße.

Wenn wir jetzt die Entfernung des Petriturms vom Napoleonstein bestimmen wollen, können wir da nicht gerade so verfahren? Wir können auf jeden Fall ebenfalls eine Standlinie abmessen, die wir als Basis eines Dreiecks uns denken können, dessen Spitze im Petriturm liegt. Wir können auch die beiden Basiswinkel dieses Dreiecks bestimmen. Aber unmöglich ist es, ein Terrain von genügender Größe und frei von Schwierigkeiten für die direkte Messung zu finden, auf welches wir ein kongruentes Dreieck hinlegen könnten. Es bleibt uns also nichts weiter übrig, als zu versuchen, ob wir auch unser Ziel erreichen, wenn wir die neue Standlinie kleiner anlegen. Dabei wollen wir die Verkleinerung der Standlinie bald so stark machen, daß das neu entstehende Dreieck bequem auf einem Zeichenbogen Platz findet. Auf einen solchen wollen wir also das neue Dreieck zeichnen. Kann uns dies aber etwas nützen zur Bestimmung der Entfernung Napoleonstein-Petriturm? Auf jeden Fall dann, wenn die dieser Entfernung entsprechende Linie des gezeichneten Dreiecks in gleichem Verhältnis wie die Standlinie verkleinert wäre. Das setzt aber voraus, daß die Dreiecke ähnlich wären; denn bei solchen allein stehen alle Seiten in gleichem Verhältnis. Bei ähnlichen Dreiecken kann man also 1. die Seiten des größeren berechnen, wenn die Seiten des kleineren und die Verjüngungszahl gegeben sind. Beispiel: Wie also? Man multipliziert die Seiten des kleineren Dreiecks mit der Verjüngungszahl. 2. Man kann die Seiten des kleineren Dreiecks berechnen aus den Seiten des größeren und der Verjüngungszahl. Beispiel: Wie also? Man dividiert die Seiten des größeren Dreiecks mit der Verjüngungszahl. 3. Man kann die Verjüngungszahl berechnen aus den homologen Seiten beider Dreiecke, ebenfalls durch Division der Seiten. Das Resultat unserer Überlegung ist also: Wir könnten die Entfernung Napoleonstein-Petriturm berechnen, wenn das ursprüngliche und das gezeichnete Dreieck ähnlich wären. Wir müssen demnach die Ähnlichkeit nachzuweisen suchen. Wir sind nun schon vor kurzem auf ähnliche Dreiecke gestoßen. Sie

waren dadurch entstanden, daß man in einem Dreieck zu irgend einer Seite eine Parallele zog. Das abgeschnittene Dreieck war dem ganzen Dreieck ähnlich. Wir hatten demnach den Satz fixiert: Zieht man in einem Dreieck zu irgend einer Seite eine Parallele, so ist das dadurch abgeschnittene Dreieck dem ganzen ähnlich. Damit ist uns der Weg gezeigt, wie wir die Ähnlichkeit irgend welcher Dreiecke nachzuweisen haben. Wir müssen ein Dreieck auf das andere legen und zeigen, daß die Seite des kleinen Dreiecks, welche in das große Dreieck hineinfällt, mit der entsprechenden Seite des letzteren parallel läuft.

Synthese: Um die Entfernung Napoleonstein-Petriturm zu bestimmen, verfahren wir demnach folgendermaßen: Wir messen uns von Napoleonstein ab auf dem Wege, welcher nach der Grimmaischen Chaussee führt, eine nicht zu kleine Standlinie N M ab und bestimmen dann die Winkel N und M. Jetzt bringen wir zunächst die Standlinie auf das Papier. Wie groß muß die Verjüngung etwa sein? (10000 Verjüngungszahl.) Die verjüngte Standlinie wird gezeichnet, sie sei A B. Dann tragen wir die gemessenen Winkel auf beiden Seiten an. So entsteht ein Dreieck A B C. Wenn wir dies mit dem ursprünglichen vergleichen, so finden wir, daß

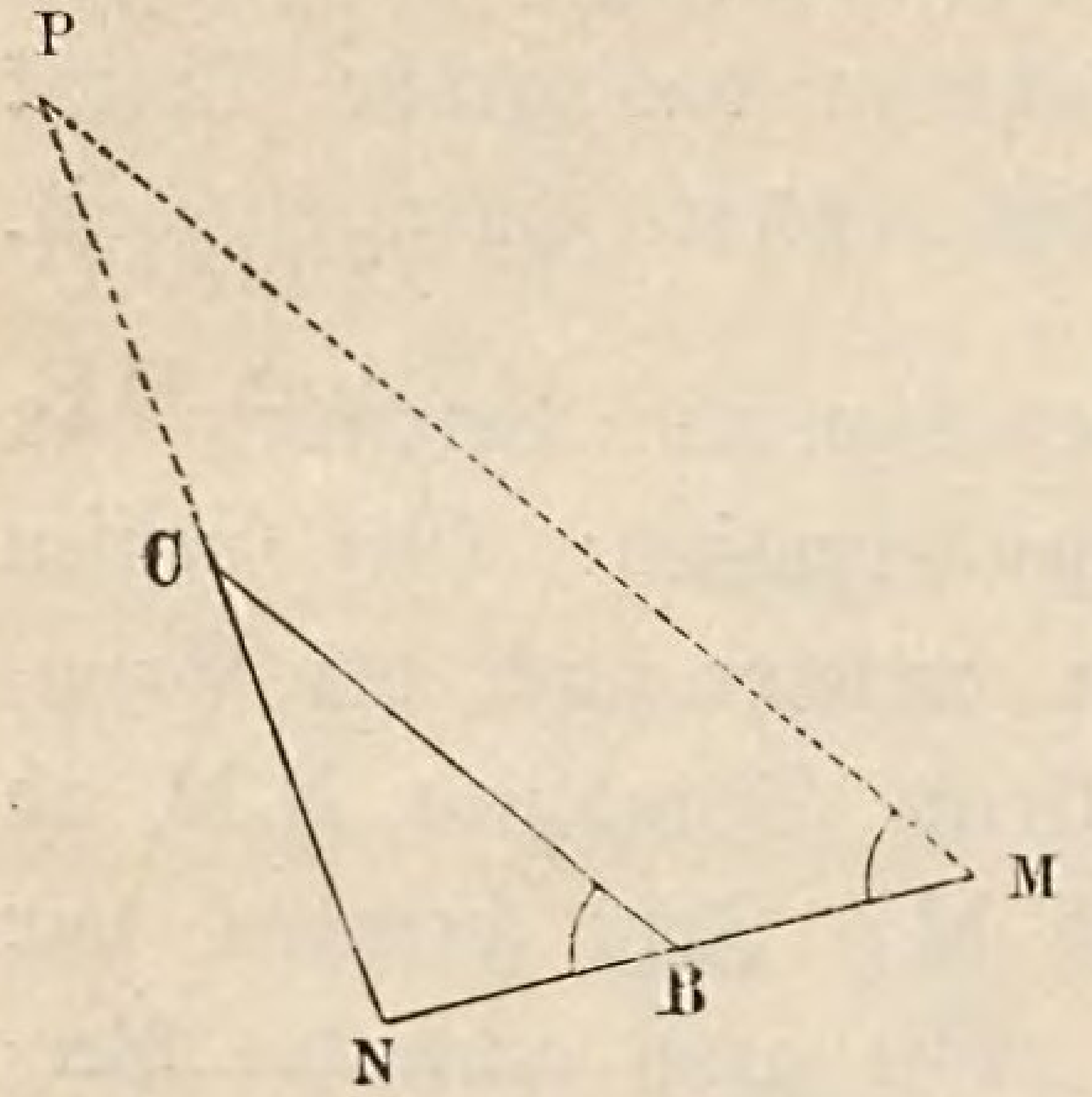


1. $\angle A = \angle N$.

2. $\angle B = \angle M$ ist, d. h. sie stimmen überein in zwei Winkeln.

3. A B ist 10000 mal kleiner als die Standlinie N M. Weiter wissen wir über die beiden Dreiecke nichts. Wir müssen also versuchen, unter diesen Bedingungen die Ähnlichkeit der Dreiecke nachzuweisen.

Wir nehmen also in Gedanken das gezeichnete Dreieck A B C und legen es auf das ursprüngliche N M P, daß der Winkel A auf den Winkel N fällt. Da beide Winkel nach Konstruktion gleich sind, werden sie sich decken. Es fällt demnach A C in die Richtung Napoleonstein-Petriturm und N B auf die Standlinie. Es füllt demnach das gezeichnete Dreieck gerade eine Ecke des ursprünglichen aus. Nun ist aber < B = < M. Da aber in dieser neuen Lage B und M Gegenwinkel sind, so müssen die Linien BC und MP parallel sein. Demnach ist das gezeichnete Dreieck ABC dem ursprünglichen ähnlich nach dem oben erwähnten Satze: wenn man in einem Dreieck zu irgend einer Seite eine Parallele zieht, so ist das dadurch abgeschnittene Dreieck dem ganzen ähnlich.

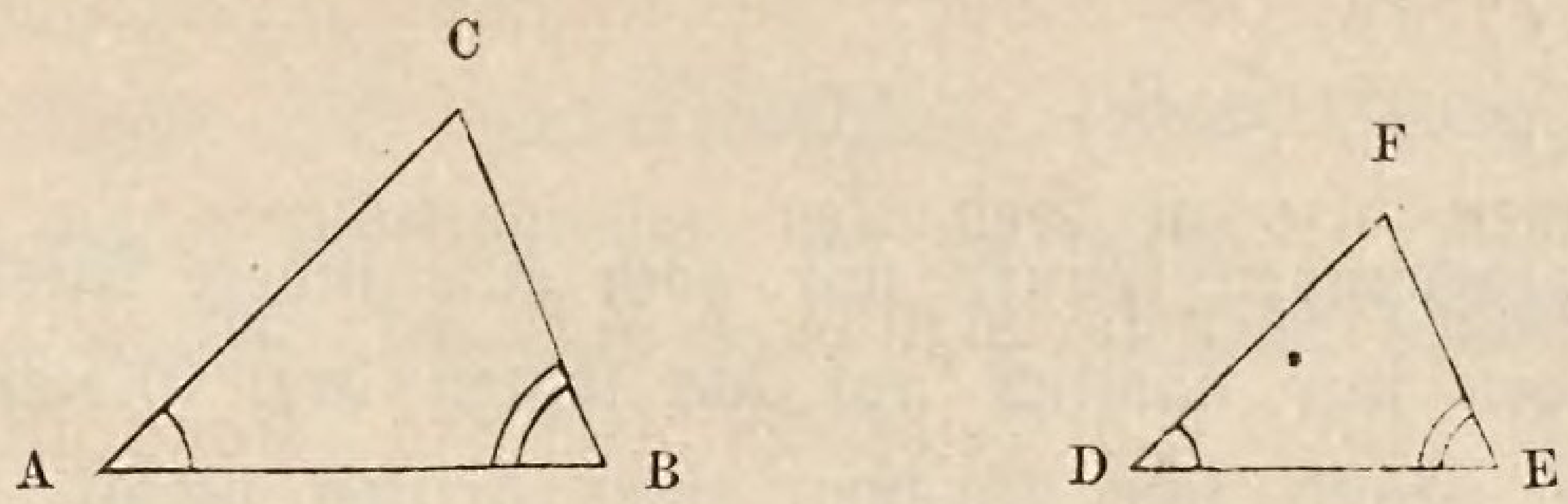


Folgerungen: Da die Standlinie N M 10000 mal größer als die Linie AB unserer Zeichnung ist, so muß auch infolge der Ähnlichkeit der Dreiecke jede andere Linie, also auch die Entfernung Napoleonstein-Petriturm, 10000 mal größer sein, als die homologen Seiten der Zeichnung. Wir legen demnach den Maßstab an die Linie AC, messen möglichst genau und multiplizieren das Resultat der Messung mit 10000. So ist unsere Aufgabe gelöst.

Association: a) Verallgemeinerung. Wir müssen uns zunächst die Frage vorlegen, ob diese Art der Bestimmung von Entfernungen in jedem Falle zum Ziele führt, d. h. ob die beiden Dreiecke ähnlich werden bei beliebiger Verjüngung und beliebiger Art von Dreiecken.

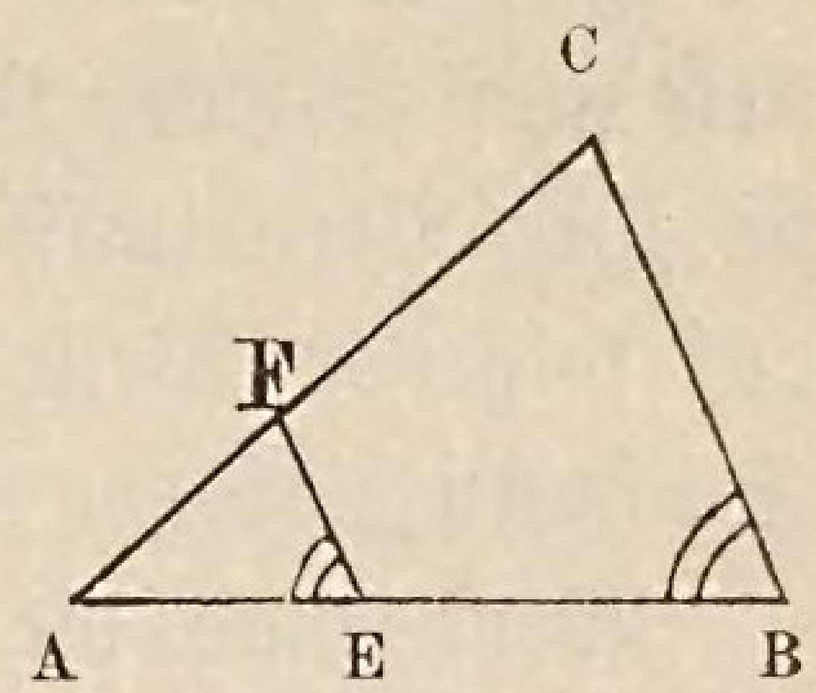
Wir wollen also annehmen, wir hätten zwei beliebige Dreiecke ABC und DEF, welche übereinstimmen in zwei Winkeln, nämlich

$\angle A = \angle D$; $\angle B = \angle E$. Die Linie DE sei in einem ganz beliebigen Verhältnis verkleinert, also nmal kleiner als AB. Wir



wollen die Ähnlichkeit der Dreiecke beweisen und sämtliche Folgerungen ziehen.

Wir nehmen das △ DEF und legen es mit dem Winkel D auf $\angle$ A: diese decken sich, weil D = A. Die Linien DF und DE fallen dann auf die Seiten AC und AB und schneiden auf ihnen die Stücke AF und AE ab. Es ist nun zu beweisen, daß die Linien FE und BC parallel sind. Es ist nach Voraussetzung $\angle$ E d. h. E = B. Beide sind aber Gegenwinkel an den geschnittenen FE und BC und deshalb sind die letzteren Linien parallel. Also muß nach dem obigen Satze △ AFE oder DFE ∼ ABC sein. Der Beweis ist geliefert worden einzig und allein unter der Voraussetzung, daß die Dreiecke in zwei Winkeln übereinstimmen. Wir können demnach folgenden allgemein gültigen Lehrsatz aussprechen: Stimmen zwei Dreiecke in zwei Winkeln überein, so sind sie ähnlich.



Folgerungen: In ähnlichen Dreiecken sind aber alle Winkel des einen gleich den homologen des anderen und alle Seiten des einen stehen zu den homologen des anderen in gleichem Verhältnis.

Dies ergiebt sechs Gleichungen. Davon aber sind schon zwei [$\angle A = \angle D$ und $\angle B = \angle E$] in der Voraussetzung benutzt, also können wir jetzt, nachdem die Ähnlichkeit bewiesen ist, noch vier neue Gleichungen aufstellen. Diese sind

1. $\angle C = \angle F$

2. $\angle \frac{AB}{DE} = \angle n$

$$3. \ \sphericalangle \frac{AC}{DF} = \sphericalangle n$$

$$4. \ \sphericalangle \frac{BC}{FE} = \sphericalangle n$$

Diesen Folgerungen können wir noch eine andere Ausdrucksweise geben. Wenden wir nämlich auf die letzten drei Gleichungen den Grundsatz an: Sind zwei Größen einer dritten gleich, so sind sie untereinander gleich, so folgt:

$$1. \ \frac{AB}{DE} = \frac{AC}{DF} \quad 2. \ \frac{AB}{DE} = \frac{BC}{FE} \quad 3. \ \frac{AC}{DF} = \frac{BC}{FE}$$

In Worten: Hat man zwei ähnliche Dreiecke, so kann man stets auf je zwei Paar homologer Seiten eine Proportion herstellen, da ihre Verhältnisse einander gleich sind. Dies spricht man kürzer auf folgende Weise aus: In ähnlichen Dreiecken sind die Seiten proportioniert.

Wenn man die vier Folgerungen einer genaueren Prüfung unterwirft, so erkennt man leicht, daß zwei davon als selbstverständlich überflüssig sind: nämlich 1. C = F; denn es ist ein längst bekannter Satz, daß, wenn zwei Dreiecke in zwei Winkel übereinstimmen, die dritten Winkel auch gleich sind. 2. Eine von drei Proportionen, da sie sich aus den beiden übrigen sofort ableiten läßt. Die Folgerungen, die man aus der Ähnlichkeit unserer Dreiecke ziehen kann, reduzieren sich demnach auf zwei Proportionen.

Bemerkung: Durch Vertauschung der inneren Glieder in 1. und 2. erhält man folgende Form der Proportionen, die für die Aufstellung bequemer ist:

$$\frac{AB}{AC} = \frac{DE}{DF} \quad \frac{AB}{BC} = \frac{DE}{FE} \text{ oder auch } \frac{AC}{BC} = \frac{DF}{FE}$$

d. h. man nimmt erst zwei Seiten des einen Dreiecks zu einem Verhältnis zusammen, sucht dann im zweiten Dreieck die homologen Seiten, setzt sie ebenfalls zu einem Verhältnis zusammen, so daß die beiden Zähler und die beiden Nenner homolog werden, und stellt dann diese Verhältnisse einander gleich.

b) Besinnung: Was muß man vorher wissen, ehe man die Ähnlichkeit der Dreiecke aussprechen kann? daß zwei Winkel gleich sind.

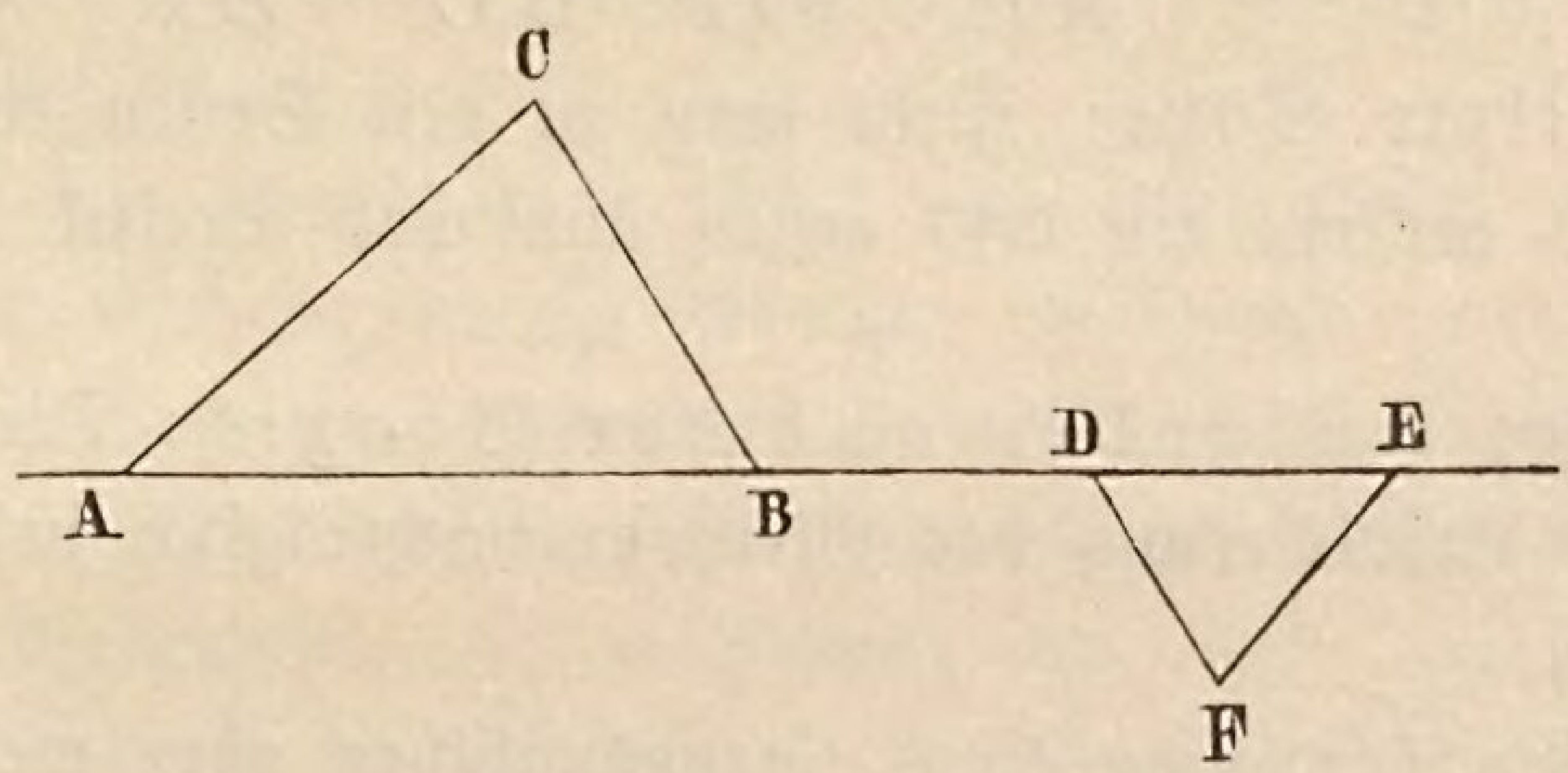
Was folgert aus der Ähnlichkeit? Zwei Proportionen. Wie müssen zu diesen Proportionen die Dreiecksseiten gewählt werden? Die Seiten müssen homolog sein, d. h. gleichen Winkeln gegenüber liegen.

Kann man nicht diesen Ähnlichkeitssatz mit einem Kongruenzsatz vergleichen? Mit dem ersten. Warum?

Worin stimmen ähnliche Dreiecke mit kongruenten überein? In beiden Sorten von Dreieckspaaren sind die Winkel gleich. Wodurch unterscheiden sie sich aber?

In kongruenten Dreiecken sind die homologen Seiten selbst einander gleich, in ähnlichen aber nur die Verhältnisse, d. h. die Quotienten homologer Seiten.

c) Formale Beispiele zur Übung. Vor: $AC \parallel EF$
$BC \parallel DF$



Wir wollen die Ähnlichkeit der Dreiecke beweisen und die Folgerungen ziehen.

$\angle A = \angle E$ als innere Wechselwinkel an den Parallelen AC u. EF
$\angle B = \angle D$ als äußere Wechselwinkel von den Parallelen BC u. DF

$\triangle ABC \sim DEF$ nach dem Satze: Stimmen zwei Dreiecke in zwei Winkeln überein, so sind sie ähnlich.

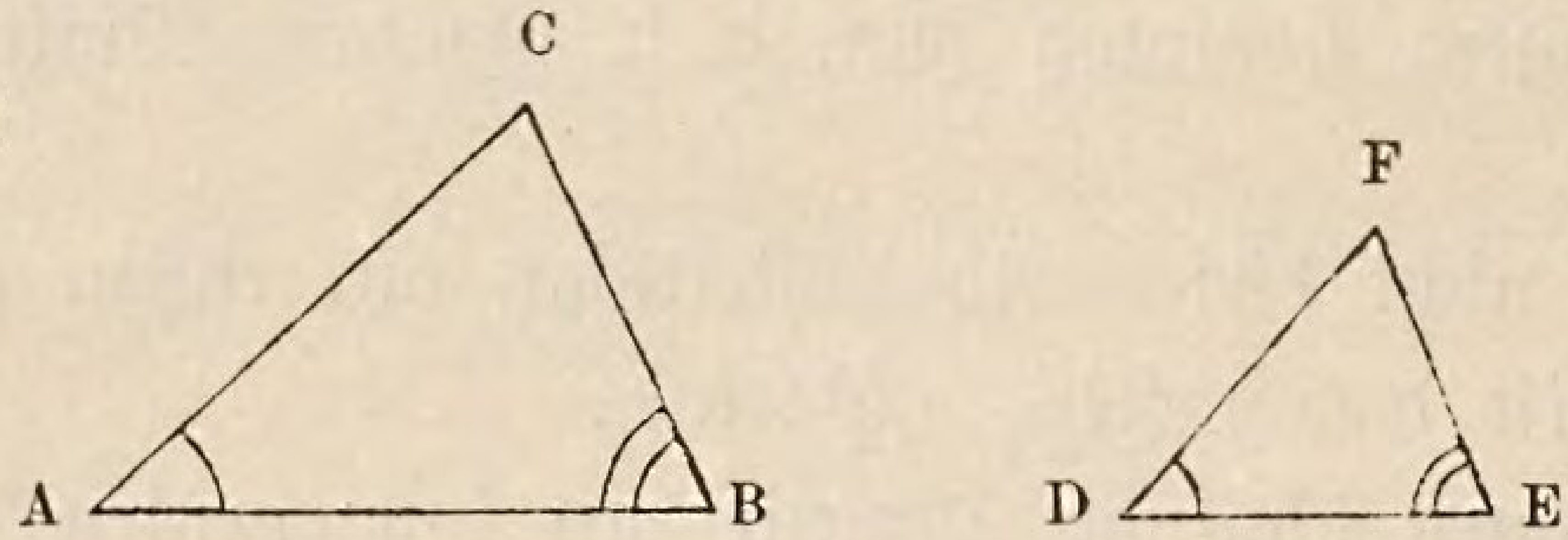
Folgerungen: $\frac{AB}{DE} = \frac{AC}{EF}$; $\frac{AB}{DE} = \frac{BC}{DF}$

Welche dritte Proportion ergiebt sich aus diesen beiden?

2. Zieht man zu den Seiten eines Dreiecks Parallele, so wird das entstehende Dreieck dem ersten ähnlich.

Diese Beispiele können nach Bedürfnis vermehrt werden, bis allen Schülern das Schema, welches allen Beweisen zu Grunde liegt, geläufig ist.

System:



1. Ähnlichkeitssatz: Zwei Dreiecke sind ähnlich, wenn sie übereinstimmen in zwei Winkeln.

Schema für alle Beweise:

$$\begin{array}{l} \angle A = \angle D \\ \angle B = \angle E \\ \hline \angle ABC \backsim \angle DEF \end{array}$$

Folgerung: $\frac{AB}{AC} = \frac{DE}{DF}$; $\frac{AB}{BC} = \frac{DE}{EF}$

Abgeleitete Sätze: Zieht man zu den Seiten eines Dreiecks Parallele, so entsteht ein dem ersten ähnliches Dreieck.

Methode: Aufgaben aus der Praxis: Diese Aufgaben werden nach Absolvierung der Methode nachträglich in das System eingeschrieben:

1. Die Entfernung eines unzugänglichen oder weit entfernten Punktes von einem gegebenen Standort aus zu bestimmen mit Hilfe der Standlinie.

2. Die Höhe eines Gegenstandes zu bestimmen:

a) mit Hilfe des Schattens (Thales),

b) mit Hilfe eines verschiebbaren Dreiecks,

c) mit Hilfe eines Stabes.

1. Um den Wert eines stehenden Baumes zu schätzen, braucht man notwendig seine Höhe. Um diese zu bestimmen, haben die Holzaufkäufer folgendes einfache Verfahren: Ein solcher Mann nimmt eine Stange von derselben Größe wie seine Körperlänge. Darauf

legt er sich auf den Rücken, stellt die Stange senkrecht zu seinen Füßen und rutscht nun so lange mit dem Stabe hin und her, bis er über das Ende des Stabes hinvisierend die Spitze des Baumes erblickt. Hat er die Stelle gefunden so ist die Höhe des Baumes gleich der Entfernung seines Kopfes vom Fuße des Baumes. Beweis, Ausführung an einem Beispiel.

2. Dieselbe Aufgabe, wenn der Stab doppelt, dreimal so groß ist als der Ausmessende; endlich, wenn er beliebig lang ist.

3. Um die Höhe eines Hauses oder Turmes zu bestimmen, nimmt man ein rechtwinkliges Dreieck, dessen Seiten ganz beliebig sein können, legt es mit der einen Kathete an einen senkrecht stehenden Stab und schiebt es an demselben so lange auf und ab, bis ein die Hypotenuse entlang visierender Knabe die Spitze des Hauses erblickt. Das Dreieck wird jetzt befestigt. Nun visiert jemand in der entgegengesetzten Richtung. Der Punkt des Bodens, auf welchen der Blick trifft, wird markiert. Aus der Entfernung dieses Punktes vom Hause und den beiden Katheten des Dreiecks läßt sich die Höhe des Hauses bestimmen. Beweis, Ausführung einer Messung.

4. Als einst Thales von Milet auf einer Reise nach Ägypten den Hof des Königs Amasis besuchte, bestimmte er die Höhe der Pyramiden zum großen Erstaunen des Königs und der ägyptischen Priester auf folgende Weise: Er nahm einen Stab und stellte ihn senkrecht in die Sonne. Er maß dann den Stab, den Schatten desselben und endlich den Schatten der Pyramide. Wie kann man daraus die Höhe der Pyramiden berechnen? Ausführung an einem Turme. (Dr. E. Wilk, „Erziehungsschule“.)

§ 41. Litteratur über Herbartsche Pädagogik.

1. Dr. Wagner, Vollständige Darstellung der Lehre Herbarts. (Psychologie, Ethik und Pädagogik.) Übersichtlich und systematisch geordnet. Langensalza, Schulbuchhandlung von F. G. L. Greßler. Siebente Auflage. 4 ℳ. (Notwendig beim Studium der Herbartschen Pädagogik.)

2. Kern, Grundriß der Pädagogik. Berlin, Wiedemann.

3. Ziller, Allgemeine Pädagogik. Leipzig, H. Matthes.

4. Ziller, Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. Leipzig.

5. Stoy, Encyklopädie der Pädagogik. Leipzig.

6. Lindner, Allgemeine Erziehungslehre. Wien, Pichlers Witwe und Sohn.

7. Dörpfeld, Grundlinien einer Theorie des Lehrplans. Gütersloh, Bertelsmann.

8. Dörpfeld, Der didaktische Materialismus. Gütersloh, Bertelsmann.

9. Strümpell, Psychologische Pädagogik. Leipzig.

10. Fröhlich, Die wissenschaftliche Pädagogik. Wien, Pichlers Witwe u. Sohn.

Praktische Werke:

11. Seidel, Das erste Schuljahr. Theoretisch-praktische Anweisung für Lehrer und Lehrerinnen zur Erteilung eines erfolgreichen Unterrichts in der Elementarklasse nebst vollständig ausgeführten Präparationen. Auf Grund der gesetzlichen Bestimmungen und nach den Herbartschen formalen Stufen. Dritte Auflage. Langensalza, Schulbuchhandlung von F. G. L. Greßler. 2 M. 50 Pf.

12. Seidel, Das zweite Schuljahr ꝛc. (Nach denselben Grundsätzen bearbeitet mit besonderer Berücksichtigung der Herbartschen formalen Stufen.) Ebenda. 2 M. 50 Pf.

13. Rein, Pickel und Scheller, Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts. 8 Bände. Dresden, Bleyl u. Kämmerer.

14. Staude, Präparatianen zu den biblischen Geschichten des alten und neuen Testaments. Dresden, Bleyl u. Kämmerer.

15. Seidel, Die Pflege der Poesie in der Volksschule. Volkstümliche und klassische Dichtungen für den Gebrauch in Volks- und Mittelschulen erläutert und methodisch behandelt. Mit Bildnissen berühmter Dichter. Langensalza, Schulbuchhandlung von F. G. L. Greßler. 5 M.

16. Seidel, Das Leben der Tiere in Charakterbildern und abgerundeten Gemälden. Mit zahlreichen Abbildungen. Zweite Auflage. Langensalza, Schulbuchhandlung von F. G. L. Greßler. 3 M. 30 ₰. Elegant geb. 4 M. 30 ₰.

Druck von Julius Beltz in Langensalza.

Druck von Julius Beltz in Langensalza.

Haeusler.

Wagner, Ernst

Die Praxis der Herbartianer der Ausbau und gegenwärtige Stand der Herbartschen Pädagogik

Langensalza 1894